



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Grado

## Magisterio en Educación Primaria

La influencia de la motivación en el aprendizaje de  
una lengua extranjera en alumnos de Primaria

The influence of motivation on the learning of a foreign language  
in Primary School students

Autor/a

Nuria Lázaró Martínez

Director/es

María Cruz Pérez Yus

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2020/2021

## ÍNDICE:

1. RESUMEN-----	3
2. INTRODUCCIÓN -----	4
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN-----	5
4. MARCO TEÓRICO -----	5
4.1 El bilingüismo. -----	5
4.1.1 Conceptualización.-----	5
4.1.2 Contexto histórico.-----	7
4.1.3 Tipos de bilingüismo.-----	8
4.1.4 Ventajas e inconvenientes de ser bilingüe. -----	9
4.1.5 El bilingüismo en la escuela. Los programas de inmersión lingüística. ----	11
4.1.6 Metodología AICLE.-----	13
4.1.7 Modelos de educación Bilingüe en Aragón. -----	15
4.2 La motivación -----	16
4.2.1 Concepto de motivación. -----	16
4.2.2 Teorías sobre la motivación-----	17
4.2.3 Tipos de motivación. -----	24
4.2.4 Elementos de la enseñanza que influyen en la motivación del alumno.-----	26
4.3 La relación entre la motivación y el bilingüismo.-----	30
5. METODOLOGÍA-----	32
5.1 Diseño y tipo de investigación. -----	32
5.2 Preguntas de la investigación de la hipótesis inicial. -----	32
5.3 Población y muestra del estudio. -----	34
5.4 Análisis de resultados y variables. -----	36
5.5 Técnicas e instrumentos de investigación. -----	37
6. RESULTADOS-----	38
6.1 Cuestionario de los alumnos. -----	38
6.2 Cuestionario docente. -----	46
7. DISCUSIÓN -----	48
8. CONCLUSIÓN -----	53
9. BIBLIOGRAFÍA-----	54
10. ANEXOS-----	60

## 1. RESUMEN:

La motivación juega un papel muy importante en el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera, por lo que no se puede tener únicamente en cuenta factores como la inteligencia o las habilidades lingüísticas de los alumnos.

El objetivo de esta investigación es el análisis de la motivación de los alumnos de 2º de Primaria durante el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera, ya que se trata de una etapa crucial tanto en el desarrollo cognitivo como afectivo del alumnado.

Para llevar a cabo la investigación, se realizaron cuestionarios adaptados al alumnado y a la maestra en relación con las asignaturas en inglés con respuestas cualitativas y cuantitativas.

En general, todos presentaban una motivación intrínseca hacia las asignaturas, por lo que también mostraban un gran esfuerzo y e interés. Por otro lado, tanto el ambiente como los agentes externos y el autoconcepto de cada uno de los alumnos son unos factores importantes en el nivel de motivación de los alumnos. Finalmente, también se ha llevado a cabo el análisis de la metodología AICLE y la influencia de esta en la motivación de los alumnos, concluyendo así que tanto los recursos metodológicos utilizados, la influencia de la maestra en los alumnos y la autonomía y confianza que genera este método en los alumnos, influyen de manera positiva en su motivación.

Palabras clave: *segunda lengua, bilingüismo, motivación, Educación Primaria, AICLE.*

## ABSTRACT:

Motivation plays a very important role in the learning and acquisition of a foreign language, so factors such as intelligence or language skills cannot be taken into account only.

The aim of this research is to analyse the motivation of second of Primary School pupils during the process of learning English as a foreign language, as this is a crucial stage in both the cognitive and affective development of pupils.

In order to carry out the research, questionnaires adapted to the pupils and the teacher in relation to the subjects taught in English was carried out with both qualitative and quantitative responses.

In general, all of them were intrinsically motivated towards the subjects, so they also showed a great deal of effort and interest. On the other hand, the environment, external agents and the self-concept of each of the students are important factors in the level of motivation of the students. Finally, an analysis of the CLIL methodology and its influence on pupils' motivation was also carried out, concluding that the methodological resources used, the teacher's influence on pupils and the autonomy and confidence that this method generates in pupils have a positive influence on their motivation.

Key words: *second language, bilingualism, motivation, Primary School, CLIL.*

## 2. INTRODUCCIÓN

Actualmente vivimos en un mundo en el que existen multitud de personas, organismos con sus correspondientes culturas, ideas y tradiciones en el que las lenguas juegan un papel esencial. Los intercambios lingüísticos y las adaptaciones a las diferentes situaciones son constantes en el día a día. Por ello, a lo largo de la historia, los docentes han querido conseguir el mayor rendimiento en este ámbito en sus alumnos para que alcanzasen los objetivos establecidos.

Sin embargo, en ocasiones el aprendizaje de las lenguas extranjeras se plantea como una formación objetiva, deshumanizada y homogénea que no trata de adaptarse al alumno y carece del factor motivacional.

Una de las competencias básicas para el conocimiento y la formación de buenos ciudadanos en la competencia de comunicación en idiomas extranjeros. Según el Marco Común Europeo de Referencia (2007), con el conocimiento y la comprensión de una nueva lengua “se espeta lograr la integración y aumentar la movilidad de todos los ciudadanos europeos por medio de la competencia lingüística”. También hace referencia al idioma como un “fenómeno sociocultural, en continua evolución para responder a las exigencias de su uso en comunicación [...] y un medio para acceder a manifestaciones culturales”

Tal y como afirman numerosos autores sobre el bilingüismo como Gardner (1985), el aprendizaje de una segunda lengua es muy beneficioso para el alumnado, ya que le

ayuda a comprender el mundo que le rodea. Además, si los alumnos interiorizan la lengua desde edades tempranas, resultará mucho más satisfactorio para ellos.

Sin embargo, a pesar de los múltiples beneficios que trae el bilingüismo en las escuelas, no se conoce si la motivación influye en el aprendizaje de una segunda lengua. Esta es la cuestión que se va a trabajar en este estudio, en el que nos centraremos específicamente en un aula de 2º de Primaria del CEIP Catalina de Aragón (Zaragoza) para conocer la relación existente entre el bilingüismo y la motivación del alumnado.

### 3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Uno de los objetivos de esta investigación es analizar la bibliografía relacionada con la motivación y el bilingüismo en las áreas de Primaria.

Por otro lado, el objetivo principal que pretende la presente investigación es analizar la motivación en las áreas bilingües del centro Bilingüe CEIP Catalina de Aragón (Zaragoza) en un aula de 2º de Primaria.

Además, otra finalidad de este trabajo es desarrollar e implementar cuestionarios sobre la motivación al grupo de alumnos y a su maestra para conocer la motivación de los alumnos en las áreas bilingües. Con estos instrumentos se pretende identificar qué tipo de motivación mueve a los alumnos a estudiar y aprender inglés. Además, se tratará de establecer un perfil motivador de los estudiantes y docentes gracias a los análisis realizados, ya que se identificará este perfil con tal de realizar unas conclusiones para la mejora de las clases de inglés en las aulas de Primaria.

Finalmente, se pretende conocer el modelo CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) por ser uno de los más practicados en España y conocer cómo influye en la motivación del alumnado.

### 4. MARCO TEÓRICO

#### 4.1 El bilingüismo:

##### 4.1.1 Conceptualización:

Vivir en un mundo en el que existe la globalización y, por lo tanto, hay una gran variedad lingüística, hace que el contacto entre dos poblaciones con diferentes lenguas esté normalizado. Existen varias teorías acerca del bilingüismo pero la gran mayoría coincide en que se trata del uso de dos lenguas en el día a día.

De acuerdo con esto, el bilingüismo es la capacidad que tiene una persona al utilizar dos o más lenguas en su vida cotidiana según las necesidades del individuo (Grosjean, citado en Suárez, 2020, p. 1).

La definición ideal de bilingüismo, se refiere a la persona que posee y desarrolla las competencias básicas en dos lenguas, para ser usadas en cualquier contexto o situación. (Diccionario Cervantes, 2012).

Como es habitual, el dominio de un idioma depende de las habilidades de escuchar, hablar, escribir y leer. Así lo afirma Hagège (2005) cuando dice que ser un bilingüe auténtico implica saber, comprender, escribir y leer dos lenguas diferentes con la misma soltura (Citado en Vergara, p. 3). Al agrupar estas habilidades se dividen en dos dimensiones, es decir, las que se refieren a la comprensión lectora y auditiva; y las que se refieren a la producción oral y escrita.

Por tanto, el bilingüismo se trata de un proceso conformado por dos concepciones generales, una monolingüe o fraccional y una bilingüe u holística Grosjean, 1989, 1992; citado en Magdalena, 2020). Según Grosjean (1989), la primera era la que predominaba y tiene en cuenta a una persona bilingüe como si esta fuese dos monolingües diferentes. La visión holística afirma que la persona bilingüe se trata de un único perfil y no del conjunto de dos monolingües (Cook, 1992, 2002; Grosjean, 1985, 1994, 2001, citado en Fidalgo-García, 2012). Esta segunda visión es la más aceptada, ya que, de acuerdo con Grosjean (1989), la persona bilingüe tendrá un sistema lingüístico integrado con el que asimilará varias lenguas diferentes para usar en situaciones y contextos diferentes.

De acuerdo con Titone, esta es otra definición de bilingüismo:

El bilingüismo consiste en la facultad que posee un individuo de saber expresarse en una segunda lengua adaptándose fielmente a los conceptos y estructuras propias de la misma sin parafrasear la lengua nativa. La persona bilingüe posee la facultad de saber expresarse en cualquiera de las dos lenguas sin dificultad cada vez que surge la ocasión (Titone, 1976: 13)

Por lo tanto, se puede concluir afirmando que ser bilingüe está relacionado con el manejo de dos idiomas que un individuo puede usar de manera natural en su vida cotidiana.

#### *4.1.2 Contexto histórico:*

Si se echa la vista atrás, a principios del siglo XX, se pensaba que el bilingüismo tendría un impacto muy negativo en la sociedad, ya que el aprendizaje de una segunda lengua podría generar efectos cognitivos indeseables. Por ello, en la “Conferencia Internacional sobre el Bilingüismo” en Luxemburgo en el año 1928, se procuró retardar al máximo el estudio de la segunda lengua, ya que la mayoría de los miembros afirmaban que el bilingüismo en edades infantiles era perjudicial para ellos, no solo por la dificultad de distinguir dos lenguas, sino por el retaso del desarrollo cognitivo en general que esto podía producir.

Durante los años 60, varios estudios hicieron aflorar datos en el sentido contrario. Peal y Lambert (1962) observaron un nivel superior en alumnos que habían adquirido la segunda lengua con respecto a los alumnos que solo hablaban un idioma en tests de inteligencia, tanto verbales como no verbales. Estos resultados se atribuyeron a una flexibilidad mental muy desarrollada.

En la década de los años 70, se comenzó a llevar a cabo las primeras investigaciones en relación con los programas de inmersión lingüística en francés para los niños de habla inglesa de Québec (Canadá). En estos resultados se hacía referencia a la capacidad que poseían los niños en el uso y distinción de las dos lenguas (Cummins, 1979; citado en Ardila, 2012).

Al comienzo de los años 80, se realizaron investigaciones sobre la adquisición bilingüe y los datos obtenidos coincidían en considerar que los niños expuestos a dos lenguas desde edades muy tempranas conseguían utilizar ambas lenguas diferenciándolas, pero polemizaban en torno al momento en que se producía la diferenciación de las lenguas, o al inicio del desarrollo lingüístico (Lindholm & Padilla, 1978; citado en Ardila, 2012).

Es a partir de la década de los 90 cuando teóricos como Bachman (1990), conciben el bilingüismo desde un enfoque sociolingüístico. Se tienen en cuenta tanto el contenido

del lenguaje como su contexto. También son relevantes las reglas del uso del lenguaje, los conocimientos compartidos por los hablantes mientras se conversa y los valores sociales políticos y culturales en el contexto bilingüe.

Por tanto y, tal y como afirma C. Baker (2011), se debe distinguir entre la habilidad para el bilingüismo y el uso del bilingüismo, ya que la persona que posea la habilidad para ser bilingüe tendrá una gran fluidez en los dos idiomas pero utilizará únicamente uno de los dos para la comunicación. Sin embargo, puede que, de forma general, se utilicen dos idiomas en contextos diferentes pero que su fluidez sea menor en ambos.

#### *4.1.3 Tipos de bilingüismo:*

Dentro del bilingüismo existe una clasificación en función del tiempo de adquisición de la segunda lengua (Bialystok & Hakuka, 1999; Birdsong, 1992; Genesee, & Nicoladis, 1995; Dekeseyer, 2000; Flege, 1999 – citado en Pabón, 2012).

- Bilingüismo simultáneo. Situación en el que el alumnado aprende ambas lenguas como si ambos fueran las primeras.
- Bilingüismo temprano. Se produce cuando el sujeto adquiere la lengua extranjera antes de haber desarrollado totalmente la lengua materna.
- Bilingüismo tardío. Se da cuando una vez adquirida el primer idioma, se aprende el segundo por medio del primero.

Otro aspecto a tener en cuenta son las tres situaciones que se pueden dar en el propio dominio de las dos lenguas (Weinreich, citado en Pabón, 2012, p. 11):

- Bilingüismo coordinado: Para el alumno siguen existiendo tanto el sistema léxico, como el semántico.
- Bilingüismo compuesto: En este dominio, existen dos sistemas léxicos diferentes pero un mismo sistema semántico para los alumnos.
- Bilingüismo subordinado: Tendrá un único sistema semántico. Sin embargo, al acceder al sistema léxico de la segunda lengua, solo se podrá llegar usando la lengua materna.



Por otro lado, según Alarcón (2002), las fórmulas de desarrollo bilingüe en el sistema escolar, es decir, luego que el sujeto adquirió su lengua materna en su contexto natural, se pueden dar en distintos ambientes sociales (citado en Pabón, 2012):

- Sumersión o adquisición de segunda lengua. Se da cuando el alumno está inmerso en el contexto donde se usa de costumbre la segunda lengua.
- Educación bilingüe, cuando el contacto con la L2 se produce como opción pedagógica de escolarización, es decir, la segunda lengua como medio para llegar al conocimiento en general.
- Enseñanza aprendizaje de lengua extranjera, cuando el contacto con la lengua extranjera se circunscribe al contexto de un curso de lengua, ya que no funciona como lengua para la comunicación cotidiana.

#### *4.1.4 Ventajas e inconvenientes de ser bilingüe*

A lo largo de la historia, se han señalado efectos positivos y negativos sobre el bilingüismo. Los efectos positivos incluyen: la mayor conciencia metalingüística, es decir, la comprensión que tiene un individuo sobre una lengua, ya que todas ellas poseen unas reglas (vg., Lombardi, 1986), incremento en el control cognitivo (Bialystok et ál., 2005), y flexibilidad mental (Bialystok & Shapero, 2005). Los efectos negativos incluyen un decremento en la fluidez verbal según Gollan, Montoya & Werner (2002) y un desarrollo más lento del lenguaje (Topprlberg et ál., 2002) (Citado en Ardila, 2012, p. 101).

Efectos positivos:

- Aprendizaje de nuevas estrategias. De acuerdo con Ardila (2012), la persona bilingüe es capaz de usar dos sistemas de razonamiento lógico, es decir, el de gramática y un sistema de clasificación extendido. Además, la persona bilingüe puede tener un gran conocimiento, que generalmente es asociada a una gran conciencia fonológica y discriminación auditiva. Ardila (2012) afirma que las personas bilingües poseen una gran flexibilidad en cuanto al uso del lenguaje. Este uso tanto pragmático, gramatical, léxico y fonológico, genera en la persona una gran conciencia metalingüística.

- Mejor comprensión de la primera lengua. La lengua materna representa, en gran medida, una forma de organizar la realidad y las vivencias de cada uno, por lo que está demostrado que el bilingüismo está asociado a una mejora de las habilidades metalingüísticas y metacognitivas (Lombardi, citado en Ardila, 2012).
- Aumento del control cognitivo. El bilingüismo se encuentra relacionado con un procesamiento controlado muy efectivo en niños. Por otro lado, el uso de manera simultánea de varios idiomas puede aumentar las funciones ejecutivas (Craik & Bialystok, citado en Ardila, 2012).

Efectos negativos:

- Decremento de la fluidez verbal. Rosselli et ál. (2000) observaron una ejecución muy parecida entre personas que hablaban una lengua y personas bilingües en español e inglés en tareas de fluidez verbal, exceptuando la fluidez verbal semántica. Gollan, Montoya y Werner (2002) hallaron resultados en los que los sujetos bilingües en todas las áreas tenían menor fluidez, sobre todo las tareas semánticas. Cuando no podemos recordar la palabra que queremos hallar, pero sabemos firmemente que la conocemos y podemos mencionar algunas de sus características, se da más frecuentemente en personas bilingües, a menos de que la palabra buscada tenga nombres cognatos, como flower/flor (Gollan & Acenas, citado en Ardila, 2012).
- Interferencia entre las dos lenguas. Según Ardila (2012), la interferencia depende de una diversidad de variables. Esta aumenta cuando las dos lenguas son activas y puede convertirse en mayor cuando la lengua materna y la lengua extranjera son próximas. El cambio continuo de código puede convertirse en una lengua híbrida, como por ejemplo el *franglais* (francés e inglés), *chinglish* (chino e inglés), *portuñol* (portugués y español), *espanglish* (español e inglés).

En relación con estos puntos, la hipótesis del umbral sugerida por Cummins presupone que los aspectos positivos del bilingüismo que influyen de manera positiva sobre el desarrollo cognitivo de la persona no es probable que resulten efectivos hasta que el niño no logre el nivel mínimo en su segunda lengua. Por ello, también si un niño

bilingüe alcanza un nivel muy bajo de competencia en la segunda o primera lengua que habla, la interacción con el entorno se empobrecerá. Además, de acuerdo con esta hipótesis, el bilingüismo puede influenciar de manera positiva el funcionamiento cognitivo y académico si los alumnos se encuentran en el umbral más alto (Cummins, 1983).

#### *4.1.5 El bilingüismo en la escuela. Los programas de inmersión lingüística.*

La enseñanza bilingüe tiene como objetivo posibilitar el dominio de dos lenguas a las que el alumno no tiene acceso en su entorno común. Para ello, se utiliza la lengua o lenguas objeto de aprendizaje para enseñar. De acuerdo con Sánchez & Rodríguez (1986), la lengua materna y la segunda lengua son vehículos de instrucción por lo que se puede diferenciar entre la enseñanza en una lengua (como medio de instrucción) y la enseñanza de una lengua (como contenido de instrucción). En este segundo caso se estaría hablando de enseñar mediante un idioma que no se conoce.

Skutnabb-Kangas (1988) estableció los siguientes programas y las definiciones fueron propuestas por Baker (2011).

- Programas de segregación: En estos programas se utiliza la lengua materna como lengua de instrucción y la segunda lengua es impartida solamente como una materia más del currículo. Debemos de señalar que tanto la lengua materna como la segunda lengua son utilizadas indistintamente en contextos de la vida cotidiana del país en cuestión. Así, aquellos estudiantes que sólo conocen su lengua materna estarán en desventaja y segregados de aquellos estudiantes que conocen ambas lenguas. Este tipo de programas son de escaso rendimiento y no permiten la igualdad de oportunidades de las personas escolarizadas en la lengua materna con el resto de sus compañeros. El objetivo social y educativo es el de segregar y separar a los estudiantes.
- Programas de submersión. En este caso, el alumnado que tiene como su lengua materna una diferente a la lengua su lengua dominante se verán perjudicados, ya que el objetivo lingüístico del programa es la asimilación a la cultura mayoritaria y a la lengua dominante, pero su éxito no se ve reflejado fácilmente

debido a que los alumnos no llegan a tener un gran dominio de la segunda lengua.

- Programas de mantenimiento de la lengua y la cultura. Tiene como finalidad el aprendizaje de un idioma con el mantenimiento de la lengua materna para que esta no llegue a perderse totalmente. Se suele utilizar la lengua materna como lengua vehicular de instrucción y poco a poco introducir la lengua extranjera. De esta manera, el currículo es impartido en las dos lenguas al final de cada etapa.
- Programas de inmersión. Son programas de enseñanza en dos lenguas, en los que se busca un contexto natural de adquisición y uso simultáneos de la segunda lengua para alumnos que la desconocen o conocen poco. Son programas de enseñanza de la segunda lengua en diferentes proporciones, con el objetivo de que los alumnos añadan al conocimiento de su lengua materna y su cultura, el conocimiento de la segunda lengua en un proceso natural, sin ser forzado.

Este último programa es uno de los más comunes en nuestro país y tienen su base en el *Natural Approach* de Krashen y Terrel (1983).

Tal y como afirma Baker (2011), existen diferentes tipos de educación bilingüe de inmersión:

- Según el momento de aplicación:
  - Inmersión temprana: aplicación de la segunda lengua desde la infancia.
  - Inmersión media: aplicación de la segunda lengua desde los 9-10 años.
  - Inmersión tardía: aplicación a partir de la Educación Secundaria.
- Según el grado de inmersión:
  - Inmersión total: Inmersión del 100%. A medida que aumentan los cursos, va disminuyendo el porcentaje de inmersión, hasta finalizar la etapa primaria con un 50% de la inmersión.
  - Inmersión parcial: se da el 50% de la inmersión a lo largo de toda la etapa escolar.

Los programas de inmersión parcial son los que se practican de manera habitual en las escuelas en España. De acuerdo con Baker (2011), los estudiantes adquieren competencias en los idiomas que estudian, pero no obtienen las habilidades comunicativas que tienen los alumnos nativos. Un gran inconveniente sobre esta situación es que para la mayoría de alumnos, el inglés se practica únicamente en las

materias impartidas en la segunda lengua. No obstante, este tipo de programas de inmersión no pretende únicamente que los alumnos aprendan la segunda lengua, sino que amplíen sus horizontes culturales y sensibilizarles ante los valores y cultura de ambas partes.

Por ello, la Asociación Canadiense de Educación (1991), afirma que los programas bilingües ofrecen las siguientes ventajas: el auto-concepto positivo y orgullo de uno mismo, una mejor integración de los niños en la escuela y en la sociedad, una mayor tolerancia con otras culturas, el aumento del desarrollo cognitivo y social, la facilidad para aprender nuevas lenguas, el aumento de las posibilidades de conseguir empleo en un futuro, las mejores relaciones entre escuela y hogar y, finalmente, la respuesta a las necesidades y deseos de la comunidad.

Por otro lado y debido a la variedad de ámbitos educativos, hay algunas características que pueden influir en el éxito o fracaso del programa bilingüe en las escuelas, como son el número de instructores por alumno, sus cualificaciones, la fragmentación de la instrucción, etc. (Baker, 2011).

En definitiva, de acuerdo con C. Baker y A. F. Ada (2001), la finalidad de los programas de inmersión lingüística es conseguir que las personas lleguen a tener las mejores condiciones para conseguir un buen empleo y poder formar un buen futuro.

#### *4.1.6. Metodología AICLE.*

CLIL es un término general adoptado por la Red Europea de Administradores, Investigadores y profesionales (EUROCLIC) a mediados de los años noventa. Abarca cualquier actividad en la que se utiliza una lengua extranjera como herramienta en el aprendizaje de una asignatura no lingüística en la que tanto la lengua como la asignatura desempeñan un papel conjunto (Marsh 2002).

Tal y como señala Coyle (2010: 1) “el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) es un enfoque educativo dual en el que se utiliza una lengua adicional para el aprendizaje y la enseñanza tanto de contenidos como de lenguas.”<sup>1</sup> Por lo tanto, esta

---

<sup>1</sup> “Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language.”

metodología pretende integrar la enseñanza de idiomas con los contenidos de las diferentes asignaturas. De esta manera, Marsh (2002) afirma que esta metodología no hace una diferencia entre enseñar o aprender idiomas, o los contenidos para enseñar y aprender idiomas, sino que ve a ambas como partes integrantes del todo.

El Aprendizaje Integrado de Lenguas Extranjeras y otros Contenidos Curriculares tiene la finalidad de estudiar asignaturas en una lengua diferente a la materna. AICLE es muy beneficioso para el aprendizaje de otras lenguas como para las asignaturas impartidas en dichas lenguas, ya que hace que los alumnos estén motivados para la resolución de problemas. (Navés y Muñoz, 2000).

La metodología AICLE tiene 4 ejes fundamentales, es decir, las 4Cs que son: contenido, comunicación, cognición y cultura. Estos cuatro principios fueron definidos por Coyle (1999):

- Contenido: En la parte central del proceso de aprendizaje se encuentra este contenido. El contenido es el tema. No tiene que formar parte de una disciplina curricular, se puede extraer de enfoques alternativos a un currículo que incluya estudios transversales e integrados, aunque por lo general este contenido si es extraído del currículo. Este término está relacionado con el conocimiento, las habilidades y la comprensión que se pretende que los alumnos alcancen, en lugar de simplemente la adquisición de conocimientos.
- Comunicación: El lenguaje es un medio para la comunicación y para el aprendizaje que puede describirse como aprender a usar el lenguaje y usar el lenguaje para aprender. La comunicación en este sentido va más allá del sistema gramatical, pero al mismo tiempo no la gramática y el aprendizaje en el aprendizaje de idiomas. Involucra a que el alumnado utilice el lenguaje de una manera que, a menudo, es diferente de las lecciones de idiomas tradicionales.
- Cognición: Para que esta metodología sea efectiva, los alumnos tienen que ser capaces de crear nuevos conocimientos y desarrollar nuevas habilidades a través de la reflexión y el compromiso en el pensamiento. AICLE trata de permitir que los alumnos construyan sus propios entendimientos y sean desafiados, independientemente de su edad o capacidades cognitivas. Una taxonomía útil

para guiar la planificación para el desafío cognitivo es la Taxonomía de Bloom que explora la relación entre el procesamiento cognitivo y la adquisición de conocimiento particularmente relevante para AICLE.

- Cultura: La cultura no es simplemente un añadido a estos instrumentos. Estudiar a través de un idioma diferente es fundamental para fomentar la comprensión internacional. Se podría decir que en el aula de AICLE el uso de materiales auténticos apropiados y la vinculación curricular intercultural puede contribuir a una comprensión más profunda de las diferencias y similitudes entre culturas.

La metodología AICLE, por lo tanto, integra el aprendizaje de idiomas y el aprendizaje de contenidos a un nivel cognitivo y cultural para los alumnos. Esta integración permite a los maestros la adopción de un enfoque inclusivo en el aula.

#### *4.1.7. Modelos de educación Bilingüe en Aragón.*

La preferencia de la Unión Europea por el idioma y el multilingüismo se refleja en el objetivo de que todos los europeos deben ser bilingües. España ha decidido incluir políticas en su plan de estudios para facilitar la adquisición de una segunda lengua.

En la orden de 5 de abril de 2000 se aprobó el Currículo Integrado en Educación Infantil y Educación Primaria que estaba previsto en el Convenio del Ministerio de Educación y Cultura y del Consejo Británico en España (Citado por Herrero, 2014).

Este programa tenía dos modalidades de bilingüismo, CILE 1 y CILE 2, y ambos podían desarrollarse en inglés, alemán o francés.

CILE 1: para aquellos centros que impartan un área o materia o módulo del currículo en lengua extranjera (sin incluir la lengua extranjera). En las etapas de Educación infantil y Educación primaria se impartirán un mínimo de un 20% del horario escolar en lengua extranjera, incluyendo las horas dedicadas a dicho idioma (Citado por Herrero, 2014).

CILE 2: para aquellos centros que impartan dos áreas o materias del currículo en lengua extranjera. En las etapas de Educación infantil y Educación primaria

impartirán un mínimo de un 30% de las horas en lengua extranjera, incluyendo las horas dedicadas a dicho idioma (Citado por Herrero, 2014).

El 18 de Mayo de 2018 fue aprobado el Modelo BRIT- Aragón para el desarrollo de la Competencia Lingüística de y en Lenguas Extranjeras en colegios públicos en Aragón.

Además este Modelo BRIT Aragón hace referencia al uso de una de las metodologías que mejores resultados obtienen en cuanto al aprendizaje de una segunda lengua, es decir, la metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.

El programa BRIT también es un proyecto que promueve el aprendizaje de lenguas extranjeras en todas las regiones, como las actividades extracurriculares, la interacción con instituciones extranjeras o la participación en programas europeos y patrocinio conjunto con otros centros educativos.

## **4.2 La motivación**

### *4.2.1 Concepto de motivación:*

Se puede definir el concepto de motivación de diferentes maneras según varios autores.

Young (1961) la define como “el proceso para despertar la acción, sostener la actividad en progreso y regular el patrón de actividad.”

Gardner (1985) afirma que la motivación de aprender una segunda lengua es la combinación de deseo por aprender, el esfuerzo desarrollado y tener actitud positiva hacia ese proceso de aprendizaje.

Nunan (1999) considera que quien desea aprender una lengua y experimenta satisfacción al realizarlo activa mecanismos y actitudes favorables para conseguirlo.

En el aprendizaje de una lengua extranjera se observa la estrecha relación entre el aprendizaje y la motivación que estimula. Por ello, Richard y Schmidt (2002) definen la motivación como una de las primeras causas de éxito y/o fracaso en el aprendizaje de un segundo idioma.

Además, Woolfolk (2006) define este concepto como “el señalamiento o énfasis que se descubre en una persona hacia un determinado medio de satisfacer una necesidad,



creando o aumentando con ello el impulso necesario para que ponga en obra ese medio o esa acción, o bien para que deje de hacerlo.”

García (2008) afirma que la motivación es el esfuerzo que una persona realiza `para llegar a conseguir un objetivo; también considera que es el conjunto de factores que incitan a un individuo desde dentro a la acción.

Finalmente, Abraham Maslow, considera que la motivación es el impulso que tienen las personas de satisfacer las necesidades, clasificándolas en una pirámide con cinco necesidades: fisiológicas, de seguridad, de pertenencia, de estima y autorregulación (Citado en Naranjo 2009, p. 157).

Por lo tanto, la motivación se trata del interés que tiene el niño por las actividades que lleva a cabo para llegar al aprendizaje. Esta motivación puede ir variando según los elementos intrínsecos y extrínsecos que los alumnos reflejen.

#### *4.2.2 Teorías sobre la motivación.*

##### *- Las teorías no cognitivas.*

Estas teorías estudian las conductas y los comportamientos de los seres vivos a través de varios procedimientos observables, experimentales y objetivos, dando gran importancia las relaciones que hay entre estímulos y respuestas creando nuevos comportamientos.

Según la teoría psicoanalítica (Freud, 1915), existen dos tipos de instintos inconscientes, sexo y agresión, que determinan la conducta humana.

Por otro lado, de acuerdo con la teoría del conductismo, el hombre solo tiene un cerebro que responde al estímulo externo. No somos responsables de nuestras acciones, sino que somos meras máquinas que para conseguir una finalidad u objetivo, reaccionamos a un estímulo.

Según la teoría de la reducción del impulso (1943), la motivación depende de las necesidades biológicas de las personas, como son la alimentación, la homeostasis, el sexo, etc. El concepto de homeostasis se da cuando se produce una necesidad en el cuerpo que provocan conductas para saciarla. Para cambiar la conducta de un sujeto

solo se deberían modificar las características del entorno del individuo al que deseamos cambiar ciertas conductas negativas sin ser decisiva la voluntad del sujeto.

A continuación, se hará referencia a la teoría de la Jerarquía de las necesidades humanas de Maslow, una de las más importantes de las teorías no cognitivas, en la que se argumenta que cuando las personas satisfacen sus necesidades básicas, se van desarrollando sus necesidades más elevadas.

a. Jerarquía de las necesidades humanas.

Maslow (1954) formula una jerarquía de necesidades humanas realizando una clasificación de cinco grandes categorías, en la que los cuatro primeros niveles fueron denominados *necesidades de déficit*. Estos son los niveles primordiales mientras que al nivel superior lo denominó *autorrealización, motivación de crecimiento, o necesidad de ser*. Además, sostiene que cuando se satisfacen las necesidades de déficit que son las más básicas (nivel inferior de la pirámide), los seres humanos experimentan nuevas necesidades y deseos más elevados (nivel superior de la pirámide), ya que solo se atienden necesidades superiores cuando se han satisfecho las necesidades inferiores.

Según la pirámide de Maslow, la jerarquía de necesidades humanas es la siguiente:

- Necesidades básicas. Se tratan de las necesidades que son esenciales para la supervivencia y la satisfacción urgente. Algunos ejemplos de estas necesidades básicas son: la necesidad de respirar, la sed, el hambre, el mantenimiento de la temperatura corporal y el apetito sexual. La ausencia de la satisfacción de estas necesidades básicas puede desencadenar en actos violentos.
- Necesidades de seguridad y protección. Son aquellas necesidades con las que las personas se sienten seguros y protegidos y surgen cuando las necesidades fisiológicas están satisfechas. Estas son: la seguridad física y la salud, la necesidad de proteger tus bienes, la necesidad de vivienda y la seguridad de recursos.
- Necesidades sociales. Son aquellas necesidades que se refieren al ser humano como ser social, ya que el ser humano tiene la necesidad de relacionarse con sus semejantes para formar parte de la comunidad y sentirse parte del grupo. Por lo tanto, estas necesidades son: la función de relación, la participación y la aceptación social.

- Necesidades de estima. Son necesidades de tipo afectivo, íntimas y personales. Maslow (1954) definió estos dos tipos de necesidades de estima, la estima alta y la estima baja:
  - La *estima alta* corresponde a la necesidad del respeto a sí mismo incorporando sentimientos como la confianza, la competencia, la maestría, los logros, la independencia y la libertad.
  - La *estima baja* se refiere al respeto a las demás personas, la necesidad de atención, el aprecio, el reconocimiento, la reputación, el estatus y la dignidad.

De acuerdo con Maslow (1954) la falta de satisfacción de alguna de estas necesidades se manifiesta en una baja autoestima y un sentimiento de inferioridad. Si estas necesidades se tienen resueltas, las personas podrán progresar hacia la necesidad de la autorrealización.

- La autorrealización. Se trata del último nivel y el autor utilizó varios términos: *motivación de crecimiento, necesidad de ser y autorrealización*. Esta necesidad psicológica se encuentra en la cumbre de la pirámide y se trata del crecimiento personal. La autorrealización se alcanza cuando todos los niveles anteriores han sido satisfechos y completados.



*Pirámide de Maslow (1954).*

A continuación, se explicarán las teorías cognitivas, es decir, la corriente psicológica nacida en los años 1950 y 1960 que surgió como reacción al conductismo y en la que se añade un gran énfasis en la relación existente entre la información procesada y la conducta de la persona.

- Las teorías cognitivas.

Dentro de las teorías cognitivas, la conducta humana busca satisfacer las necesidades psicológicas, frente a las teorías no cognitivas mencionadas anteriormente, cuya motivación era meramente intrínseca.

White (1959) introdujo la *motivación intrínseca* para explicar que el comportamiento humano no solo depende de factores externos, sino que también puede conducir a comportamientos que mejoran intencionalmente habilidades como el trabajo o el rendimiento. En esta teoría, el sujeto puede elegir sobre su comportamiento.

A continuación, se van a desarrollar algunas de las teorías cognitivas más relevantes para este estudio.

- a. Teoría de la autodeterminación.

En la teoría de la autodeterminación, Deci y Ryan (2000) defienden que la autodeterminación se considera como el componente fundamental de la motivación intrínseca porque está relacionada con el desarrollo y el funcionamiento de la personalidad. Así como la reflexión y la toma de decisiones están relacionadas con la personalidad lo que conlleva al compromiso de asumir adecuadamente las acciones elegidas por iniciativa propia.

En esta teoría se han identificado tres tipos de necesidades: la necesidad de ser competente (Harter, 1978; White, 1963), la necesidad de relacionarse (Baumeister & Leary, 1995; Reis, 1994), y la de ser autónomo (deCharms, 1968; Deci, 1975), que son esenciales para un funcionamiento óptimo en el crecimiento y la integración, así como también para un desarrollo social constructivo y un bienestar personal. (Citado en Deci y Ryan, 2000).

Otras investigaciones guiadas por la TAD han examinado los factores ambientales que reducen la motivación y el bienestar, descritos en términos de frustración a estas tres necesidades básicas. Es por ello por lo que, esta teoría examina los hechos que causan efectos negativos a esas tendencias. (Citado en Deci y Ryan, 2000).

Además, en la Teoría de la Autodeterminación se quiso identificar qué tipos de motivación se desempeñaban en las personas ante un hecho, es decir, la motivación intrínseca y la motivación extrínseca, explicadas con determinación en el apartado de *Tipos de motivación*.

#### b. Autoconcepto

Por otro lado, el autoconcepto es el término que se utiliza para referirse a cómo uno mismo se percibe y evalúa. Quiles (2010) sostiene que el autoconcepto es la idea o pensamiento que una persona tiene de sí mismo. Además, según autores como Riding y Rayner (2001), cuando el estudiante reconoce sus logros particulares y su potencial para aprender, es más probable que alcance un mayor nivel de habilidad y obtenga una respuesta o feedback que corrobore la idea que esta persona tiene sobre sí mismo, es decir, su autoconcepto.

Además, el autoconcepto del individuo suele funcionar en una relación recíproca con el entorno social. Los jóvenes obtienen significados de las experiencias relacionadas con la escuela y utilizan estas experiencias en la creación de sus autoconceptos como estudiantes. Las experiencias negativas o positivas constantes con la escuela, incluidas las experiencias con los profesores y los compañeros, se convierten en bloques de construcción en el autoconcepto académico, informando a los estudiantes qué resultados futuros, positivos o negativos, se esperan de ellos (Prince & Nurius, 2014).

#### c. Teoría de la Atribución Causal de Weiner:

La teoría de la atribución causal de Weiner es otro factor importante relacionado con la motivación para aprender un segundo idioma. Pintrich y Schunk (2006) afirmaron que este es uno de los modelos más complejos y relevantes para explicar la motivación de los estudiantes en el aula. Se atribuyeron sus resultados a sus razones como habilidad, esfuerzo, dificultad en la tarea y suerte.

Por otro lado, a partir de este modelo de atribución, Weiner (1974) asumió que la forma en que un objeto le atribuye sus resultados afectaría sus expectativas futuras de éxito y fracaso, y a su vez afectaría el esfuerzo en el proceso de ejecución.

Por ello, es de gran importancia conocer las atribuciones en las situaciones educativas para poder intervenir y mejorar la motivación y el rendimiento de los estudiantes. Esta tendencia constituye un gran agente para la motivación porque ayuda a comprender los sucesos. En principio, el proceso atribucional se da con el resultado de éxito o fracaso vivido que suscita una reacción afectiva inmediata. Es aquí cuando se produce una valoración o respuesta de la persona sobre unos resultados que serán de satisfacción o de tristeza y frustración. Si el resultado es inesperado o negativo para el individuo, el individuo se pregunta sobre qué causas han determinado dichos resultados.

Por ello, Weiner (1987) contempla tres dimensiones (citado en Jaca y Toledo, 2015).

La primera es la *dimensión interna-externa*. Cualquier factor causal puede considerarse dentro de la persona (factor interno) o fuera de ella (factor externo). Por ejemplo, la capacidad y el esfuerzo son considerados factores internos y la suerte y la dificultad de la tarea son considerados factores externos.

La segunda dimensión es la *estabilidad-inestabilidad*. Una causa es estable cuando no se puede alterar en el tiempo. Así, por ejemplo, la capacidad suele ser considerada estable, ya que solemos creer que nuestros niveles de capacidad permanecen constantes en el tiempo. Si el rendimiento cambia de una ocasión a otra, será por la influencia de otros factores inestables, como el esfuerzo.

La tercera dimensión es la *controlable-incontrolable*. Es considerado que muchos de los factores causales se encuentran bajo nuestro propio control, mientras que otros no son controlables por las personas. Por ejemplo, siendo la capacidad un factor interno, se puede llegar o no a aplicar gran parte de las capacidades que se poseen, pero no se puede ejercer ningún control sobre el propio nivel de capacidad. Por otra parte, existen varios factores externos que sí pueden estar bajo el control de las personas

Ibíd. (2009) relacionó estas dimensiones con las expectativas de éxito y fracaso del alumnado (citado en Jaca y Toledo, 2015).

Según las dimensiones causales mencionadas anteriormente, la atribución causal realizada ante un resultado, conlleva una respuesta afectuosa que puede ser diferente si la atribución es realizada ante un resultado de éxito o de fracaso. De este modo, la dimensión estable-inestable influye totalmente en las expectativas de éxito futuro. Así, si se atribuyen los resultados de éxito o fracaso a causas estables, pueden esperar que esos mismos resultados sean repetidos en el futuro. De la misma forma, si una persona atribuye un resultado a causas inestables, no existe la seguridad de que este sea repetido en el futuro debido a la inestabilidad de la causa.

La dimensión interna-externa y la dimensión controlable-incontrolable ocasionan diferentes reacciones afectivas y emotivas con implicaciones a nivel motivacional. De este modo, mientras que la atribución a factores causales internos influye en la autoestima de los individuos, las atribuciones en causas externas no tienen estas consecuencias.

#### d. Teoría de la Autoeficacia Percibida.

La expectativa de autoeficacia percibida se trata de un concepto derivado de la teoría del aprendizaje social de Bandura (Bandura, 1977, 1981, 1982; citado en Abaitua y Ruiz, 1990). Desde una perspectiva histórica, se podrían situar las raíces de la autoeficacia percibida en el área de la concepción de la persona sobre sí mismo.

En cuanto a la escala de Keyser (1979) se basa en la teoría de la autoeficacia percibida de Bandura (1977) y en la diferencia entre expectativa de la eficacia y expectativa de la respuesta-consecuencia. Las expectativas de eficacia se dan cuando el individuo tiene la certeza de poder ejecutar con eficiencia una conducta. Las expectativas de resultado son los juicios de una persona sobre sí misma con las que se conseguirán los objetivos finales que se desean.

Además, Bandura también añade la necesidad de que el individuo posea expectativas de autoeficacia para alcanzar un gran rendimiento en la tarea. Estas expectativas juegan un gran papel en la motivación de las personas, sobre todo, en el rendimiento escolar (Bandura, 1997)

#### e. La teoría expectativa- valor.

Dentro de los modelos motivacionales que expresan los resultados en la resolución de las tareas desde un punto de vista cognitivista, destacan los modelos de expectativa-valor. Éstos indican que la persona es una tomadora de decisiones activa y racional (Pintrich y Shunk, 2006, p. 55), por lo que es posible que esté en procesos de enseñanza-aprendizaje cuando el sujeto es agente de su propio logro académico. De acuerdo con esta teoría, tanto la conducta de elección como la constancia y el propio logro se encuentran vinculados junto con las expectativas del alumno y el valor que asigna este a las tareas académicas, por lo que las tres primeras serían el producto de las expectativas por el valor.

Tal y como se cita en Antolín (2014), autores como Dweck y Elliot (1983; Dweck, 1985, 1986, 1999; Elliot y Dweck, 1988; Dweck y Leggett, 1988) plantearon la clasificación de dos tipos de metas en las orientaciones al logro, las cuales son: las metas de aprendizaje, que son las que dan origen a que los individuos persiguen alcanzar nuevas destrezas; y las metas de ejecución, que son aquellas que se dan cuando los individuos intentan prioritariamente conseguir juicios positivos sobre su capacidad.

#### 4.2.2 *Tipos de motivación*

- Motivación biológica, cognitiva y social.

Según Garrido-Gutiérrez (1995) la motivación se divide en tres tipos, la motivación biológica o primaria, la cognitiva y la social.

La homeostasis es el conjunto de hechos de autorregulación que conducen a mantener la constancia en la elaboración y propiedades del interior del organismo. Cuando alguno de estos fenómenos falla surge la motivación biológica o primaria, es decir, cuando el individuo sufre la falta de alguna necesidad biológica como hambre, la sed, el dolor o el sexo, se producen motivaciones primarias que son innatas a todos los humanos y facilitan su supervivencia (Logan, 1981).

En la motivación cognitiva los procesos cognitivos son el motor de la motivación, proyectando al individuo como un ser racional (Garrido-Gutiérrez, 1995).



Finalmente, la motivación social se origina por influencia de las variables sociales del contexto de la persona (González-Fernández, 2005). Esta motivación se encuentra muy vigente, sobre todo, en el contexto escolar, donde las relaciones con el grupo de iguales es un factor determinante en la motivación del alumno.

- La motivación intrínseca y extrínseca.

Numerosos autores apoyan los siguientes tipos de motivación: la motivación intrínseca y extrínseca.

La motivación intrínseca se manifiesta cuando la experiencia de realizar una acción genera interés, y la causa de llevarla a cabo reside dentro de la actividad misma (Deci, 1976). Además, Ryan (2000), afirma que la motivación intrínseca se define como aquella relacionada con la necesidad de explorar el entorno, la curiosidad y el placer que una persona experimenta cuando realiza una acción, sin la necesidad de tener que recibir una gratificación externa. El desarrollo de la actividad constituye el objetivo y la gratificación, suscitando también sensaciones de competencia y autorrealización. Un aspecto esencial de la motivación intrínseca es que el interés por la actividad y las necesidades de competencia y autorrealización permanecen incluso tras haberse alcanzado dicho objetivo. Este valor se encuentra conectado con las metas de competencia o aprendizaje.

Por otro lado, un alumno se encontrará motivado de forma extrínseca hacia una segunda lengua cuando consiga un beneficio o recompensa por estudiarla. De acuerdo con Martín (2020), el valor extrínseco no se basa en la satisfacción de aprender algo, sino en los resultados que puede conllevar adquirirlo. Por ejemplo, un alumno puede estar motivado para aprender inglés porque quiere ser participante de una actividad para complacer a sus docentes.

En esta línea y de acuerdo con García Calvo (2004), también hace referencia a la desmotivación, que se corresponde con la falta total de motivación, tanto intrínseca como extrínseca. La desmotivación es producida en el momento en que la persona no valora una actividad (Ryan, 1995) o no sintiéndose competente para llevarla a cabo (Bandura, 1986).

- Orientación integradora e instrumental.

Por otro lado Gardner desarrolló dos orientaciones dentro del área de la motivación: la orientación integradora y la orientación instrumental. En cuanto a la motivación integradora, Gardner y Lambert (1972) afirman que este concepto se aprecia en alumnos que aprenden una segunda lengua para poder interactuar con el resto de personas que hablan esa lengua, o incluso para integrarse en la comunidad meta, como los emigrantes.

En relación a este concepto, Gardner y Lambert (1972) sostienen que la motivación instrumental se trata del deseo de obtener un objetivo pragmático al estudiar una segunda lengua, es decir, conseguir un estatus social mejor o poder solicitar un empleo.

#### *4.2.4 Elementos de la enseñanza que influyen en la motivación del alumno.*

Para potenciar la motivación intrínseca del alumnado es esencial el papel del profesorado. Según Bacete (1997) el papel del profesor es esencial para la formación del autoconcepto académico y social del alumnado. El profesor es la persona más influyente dentro del aula por tanto el alumno valora mucho sus opiniones y el trato que recibe de él (Bacete, 1997). Es por ello por lo que la autoestima de los alumnos depende en una gran parte del trato que tiene el profesor hacia ellos.

Por ello, tal y como afirma Héctor Ruiz Martín (2020) en *¿Cómo aprendemos?* es necesario actuar sobre el llamado interés emocional, que es el que surge cuando diseñamos, planteamos o desarrollamos las actividades de aprendizaje de manera que resultan más interesantes. En este sentido, no se debe confundir interesante con divertido.

Como se cita en Martín (2020), a principios del siglo XX, John Dewey (1913) alertó de no concebir el interés como un aderezo que se añade a una tarea que, de otro modo, resultaría aburrida. En este sentido, muchos estudios muestran que incluir en la tarea de aprendizaje detalles que resulten superfluos para el objetivo de aprendizaje es contraproducente (Wade, 1992; citado en Martín, 2020). Estos detalles tan llamativos desvían la atención y producen en los alumnos una activación de conocimientos previos que hacen que sitúen aquello que aprenden en asociación de ideas que luego no son esenciales para evocar lo aprendido. Por otro lado y de acuerdo con Martín (2020) tampoco tiene sentido plantear la diversión como alternativa al esfuerzo. Lo que se

desea es que el alumno disfrute de su proceso de aprendizaje e incluso que disfrute del esfuerzo que este requiere, no que pueda ahorrárselo.

En definitiva, según Martín (2020), las acciones que han demostrado contribuir mejor a promover el interés de los alumnos en el aula son:

- Posibilitar la comprensión de lo que se aprende. Si los estudiantes entienden lo que están aprendiendo, el alumnado sentirá interés por ello. De hecho, cuando se entiende lo aprendido el cerebro activa los sistemas de recompensa que nos hacen sentir placer y mantener la motivación (Martín, 2020).
- Emplear situaciones relacionadas con los intereses y gustos de los alumnos. El interés por algo aumenta en situaciones interesantes para los estudiantes. Esto no es lo mismo que darle sentido de utilidad, que sería actuar sobre el valor extrínseco del objeto de aprendizaje, sino que sería más interesante por sí mismo por su relación con temas de interés (Martín, 2020).
- Demostrar la pasión por lo que se está enseñando. El interés situacional puede promoverse también de forma emocional. Nuestro cerebro especial tiene debilidad por aprender mediante la imitación de modelos y es especialmente sensible al componente emotivo que acompaña las conductas de sus iguales. En el momento en el que el profesor transmite su entusiasmo por lo que enseña, con sus gestos, su entonación y sus palabras, se genera curiosidad y motivación en el alumnado (Martín, 2020).

Otra forma de actuar sobre el valor subjetivo del objeto de aprendizaje es dándole un valor extrínseco.

- Exponer explícitamente la importancia de lo que se va a aprender. Es necesario expresar esa utilidad de manera indirecta, como cuando se muestra la pasión del maestro cuando se enseña. Expresar la importancia o utilidad de lo que se aprende contribuye a que incremente su valor intrínseco.
- Comentar lo que se aprende con contextos o ejemplos donde se refleje su utilidad. Además de proporcionar mensajes explícitos que destaquen la importancia de lo que se aprende, podemos reforzar su valor extrínseco a lo largo de las clases mediante el uso de contextos o ejemplos en los que el objeto de aprendizaje entre en juego y se demuestre su utilidad. Esto incluye estrategias como el aprendizaje basado en problemas en contextos significativos. Mediante

este método, los alumnos saben que están aprendiendo para resolver una situación problemática o una necesidad en una situación verosímil y si estos están relacionados con temas de su interés, mejor.

Según Beltrán (1993) para alcanzar ese aprendizaje significativo, el proceso por el cual éste se consigue debe caracterizarse en primer lugar por ser un proceso activo. El alumno no puede limitarse a registrar los conocimientos mecánicamente en su memoria, sino que debe realizar una serie de actividades para comprenderlos y asimilarlos significativamente en sus estructuras cognitivas organizadas. La importancia de esas actividades es evidente, ya que la calidad de las mismas determina la calidad resultante del aprendizaje. Si el estudiante se limita a repetir los materiales informativos, el aprendizaje será meramente repetitivo, pero si éste organiza o elabora la información, el aprendizaje será significativo y su calidad dependerá de la calidad que tengan esas organizaciones.

- Realizar actividades que trasciendan en el aula. Cuando se combinan las metas académica con otro tipo de metas, se puede aumentar el valor del aprendizaje y, por consiguiente, la motivación. Por ejemplo, cuando se proponen proyectos cuyo resultado no será únicamente evaluado por el docente sino que será expuesto o tendrá un impacto más allá del aula, el valor que los estudiantes le atribuirán se multiplicará.

En conclusión, si se mejoran las expectativas de los alumnos sobre lo que están estudiando, su motivación aumenta. Según Martín (2020) la estimación que haga el alumno sobre su capacidad para superar un reto de aprendizaje puede modularse a dos niveles: se puede modular la dificultad de la tarea o la percepción que el alumno tenga de dicha dificultad, o se puede intervenir directamente sobre la percepción que el estudiante tiene acerca de su capacidad para superar la tarea. Para ello, algunas estrategias serían (Martín, 2020):

- Ajustar el nivel de dificultad. Ajustando adecuadamente el nivel de las actividades no solo se facilita la comprensión y el interés, sino que promovemos expectativas de aprendizaje positivas. Se trata de encontrar ese punto en que la

tarea no es ni demasiado fácil ni demasiado difícil, por lo que es necesario que el maestro encuentre una aproximación a la media.

- Ofrecer oportunidades de éxito tempranas. Cuando el estudiante percibe que avanza en el proceso de aprendizaje, sus expectativas por completarlo con éxito se ven reforzadas. Por ello, es beneficioso descomponer la tarea en hitos parciales y dar al estudiante oportunidades en las que se pueda saborear el éxito demostrando el dominio de estos componentes.
- Facilitar claves sobre cómo afrontar la tarea. En ocasiones, antes que rebajar el nivel de una meta de aprendizaje, puede resultar mucho más oportuno ayudar a los estudiantes a superarla. Para ello, se puede descomponer el objeto de aprendizaje y permitir a los alumnos trabajar en sus componentes e irlos integrando progresivamente. También es necesario enseñar estrategias para afrontar el aprendizaje de un tema con éxito.
- Alinear las actividades de aprendizaje con la evaluación. Es importante que exista una buena alineación entre las tareas de aprendizaje y las actividades de evaluación, ya que si los estudiantes son conscientes de esa utilidad tendrán mayor interés por la tarea.

En relación con ello, otras de las actuaciones del profesor para mejorar la motivación de sus alumnos estarían orientadas a generar un clima afectivo significa conectar con los alumnos consiguiéndose a través de unas técnicas de conducta como: dirigirse a los alumnos por su nombre, aproximación individualizada y personal, uso del humor (permite una mayor distensión), reconocimiento de los fallos, etc. En toda organización social debe de existir respeto entre los alumnos y el docente.

Finalmente, la retroalimentación que el maestro transfiere al alumnado, juega un papel importante en la motivación para alcanzar una meta. De acuerdo con Craven (1991), las intervenciones diseñadas para mejorar directamente el autoconcepto suelen incluir la retroalimentación del rendimiento como un componente del tratamiento. La hipótesis es que la retroalimentación del rendimiento anima a los niños a generar estos sentimientos de competencia después de la retroalimentación, lo que debería mejorar directamente el autoconcepto.

El uso de la retroalimentación sobre el rendimiento que se basa en estrategias efectivas de estrategias de elogio sólo mejorará el autoconcepto si el niño lo interioriza. Los comentarios que informan al niño de que lo ha hecho bien en una tarea concreta no da lugar a que el niño piense que, en general, es bueno en ello. En la transferencia del feedback a la internalización del autoconcepto interviene un proceso interno de mediación por el que el niño recibe un feedback de rendimiento ("has hecho bien esa tarea"), percibe sus esfuerzos como competentes ("lo he hecho bien en esa tarea"), generaliza el feedback a un área temática ("soy bueno en este área"), e interioriza este feedback como un sentimiento positivo o una interiorización del autoconcepto ("Me siento bien con mis habilidades en esta área"). Normalmente, los investigadores del autoconcepto no han definido los componentes específicos de los procesos internos mediadores que afectan directamente al autoconcepto, sino que simplemente han asumido que la retroalimentación del rendimiento generará resultados positivos.

#### **4.3 La relación entre la motivación y el bilingüismo.**

Teniendo en cuenta los conceptos y las teorías mencionadas anteriormente, se va a establecer una relación entre la motivación de los alumnos para aprender una segunda lengua.

La motivación es uno de los factores más influyentes en el aprendizaje de una segunda lengua. Una cuestión en los último sido cómo se social debe ser el constructo de la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua. En este aprendizaje, la segunda lengua presenta una situación única debido a la naturaleza multifacética y al papel de la lengua, ya que es al mismo tiempo un sistema de codificación de la comunicación que se puede enseñar en las escuelas, una parte integral de la identidad del individuo que interviene en las actividades mentales y, el canal más importante de organización social en la comunidad en la que se usa. Por ello, la motivación para el aprendizaje de un segundo idioma debe de ser ecléctico, que reúna los factores de diferentes campos psicológicos (Dörnyei, 1994).

Para integrar los diferentes componentes, es necesario introducir los niveles de motivación. Sobre los resultados de unos estudios de Clement, Dörnyei y Noels, surgieron un constructo tripartito de la motivación hacia el aprendizaje de la segunda

lengua. Este marco consta de tres niveles: el nivel de la lengua, el nivel del alumno y el nivel de aprendizaje. Todos los niveles coinciden con los tres componentes básicos del proceso de aprendizaje de la L2, es decir, la lengua extranjera, el alumno y el entorno de aprendizaje. Todos estos motivos determinan los objetivos básicos de aprendizaje y explican la elección de la lengua. De acuerdo con el enfoque gardneriano, esta dimensión motivacional puede clasificarse en dos amplios subsistemas motivacionales, es decir, la orientación integradora y la instrumental, conceptos explicados anteriormente. El segundo nivel motivacional de la segunda lengua es el nivel del aprendiz de la segunda lengua, lo que implica multitud de cogniciones y afectos que forman rasgos de personalidad definidos. Existen dos componentes motivacionales en este nivel, es decir, abarca varios aspectos de ansiedad lingüística, la competencia en la segunda lengua que tiene el estudiante, las atribuciones sobre las experiencias anteriores y la autoeficacia. Finalmente, el último nivel de motivación es el nivel de situación de aprendizaje de la segunda lengua, compuesto por motivos intrínsecos y extrínsecos y por aspectos motivacionales relacionados con tres áreas. La primera es que los componentes motivacionales específicos del curso están relacionados con el programa de estudios y materiales didácticos. Además, los componentes motivacionales específicos del maestro o maestra incluyen el impulso afiliativo para complacer al profesor y la socialización de la motivación del alumno. Finalmente, el último aspecto de este nivel de adquisición de la segunda lengua se basa en los componentes motivacionales del grupo, formados por la orientación de objetivos, el sistema de recompensas, la cohesión del grupo y la estructura de los objetivos (Dorney, 1994).

Numerosos estudios señalan que el incremento motivacional de alumnos y docentes es uno de los grandes beneficios de la metodología AICLE (Coyle, 2006, 2010). De acuerdo con Lasagabaster y Doiz (2015), la metodología AICLE mejora la motivación debido a la relación entre el bilingüismo y los contenidos curriculares, ya que facilita unos enfoques más transversales, un intercambio pedagógico y un incremento en la innovación en las aulas, especialmente en las áreas de ciencias (Grandinetti, Langelotti & Ting, 2013), posibilitando una enseñanza basada en competencias (Ball, 2014). Además, el alumno no siente frustración cuando comete errores lingüísticos, ya que esta metodología está focalizada en el contenido, por lo que su nivel de ansiedad descende (Ruiz de Zarobe & Jiménez Catalán, 2009). En el estudio de Seikkula- Leino (2007) se indica que el alumnado que ha estudiado con una metodología AICLE está más

motivado para aprender y, en referencia al alumnado en España, Fernández y Canga (2014) concluyen que el alumnado que aprende con dicha metodología muestra unos niveles muy altos de motivación intrínseca hacia el aprendizaje de la lengua extranjera y también en motivación extrínseca, relacionada con la consecución de objetivos externos (Citado en García, 2017).

## 5. METODOLOGÍA

### 5.1 Diseño y tipo de investigación

La metodología seleccionada para llevar a cabo este estudio ha sido escogida para conseguir los resultados más objetivos posibles y que además puedan responder a la hipótesis que se plantea en el siguiente apartado.

Nuestra investigación es un estudio descriptivo transversal con datos cuantitativos y cualitativos. La investigación cualitativa es aquella evita la cuantificación y en la que se realizan estudios mediante técnicas de observación y entrevistas no estructuradas con registros narrativos. Además, se tratan de investigaciones exploratorias, inductivas y descriptivas con un carácter subjetivo. Por otro lado, las investigaciones cuantitativas analizan la relación entre las variables cuantificadas además de ser objetivas, confirmatorias y deductivas (Pita y Pértegas, 2002). Para conocer la relación existente entre la motivación del alumnado y el aprendizaje de una segunda lengua, no son suficientes unos datos numéricos, sino que son muy importantes las opiniones y las justificaciones a esas preguntas. Por otro lado, no solo es esencial tener en cuenta los resultados que proporciona el alumnado, sino que las opiniones de los docentes también tienen un papel muy importante en la investigación.

Finalmente, según el gran número de variables de interés, la variable principal que se ha escogido es la de motivación. Así se ha pretendido establecer la relación entre la motivación de los alumnos y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

### 5.2 Preguntas de la investigación, hipótesis inicial y objetivos



El conocimiento de un segundo idioma es imprescindible para ser capaces de desenvolvernó en la sociedad. Para ello, los centros escolares establecen programas bilingües en los que se imparten contenidos de otras materias en inglés, como es el modelo CLIL, con la finalidad de formar futuras personas competentes en cualquier hábito de la vida.

Para que la adquisición de la segunda lengua resulte satisfactoria, la enseñanza debe de ser motivadora, es decir, que la motivación deberá estar presente tanto en las relaciones sociales del grupo, como en la planificación de los aprendizajes.

El objetivo principal de esta investigación es conocer la relación entre la motivación del alumnado y el aprendizaje de un segundo idioma.

Por lo tanto, los objetivos específicos de la investigación son:

- Investigar si la motivación influye en el aprendizaje de una segunda lengua en alumnos de Primaria.
- Comprobar si estar escolarizado en un centro bilingüe con el enfoque metodológico AICLE tiene algún impacto sobre la motivación en el alumnado para aprender una segunda lengua.
- Analizar si el ambiente en el que se desenvuelven los alumnos en el aula y sus relaciones sociales influye en la motivación del alumnado.
- Identificar si la involucración de las familias en el aprendizaje bilingüe de los alumnos influye en sus niveles de motivación.
- Conocer si el autoconcepto y la autoeficacia de una persona influye en la motivación para aprender una lengua extranjera.

En base a estos objetivos, se forman una serie de hipótesis que se esperan obtener:

Hipótesis 1:

La motivación influye en una manera positiva en el aprendizaje del bilingüismo de los alumnos.

Hipótesis 2:

Con la metodología AICLE los alumnos se encuentran motivados (motivación intrínseca y extrínseca) para aprender una segunda lengua ya que presentarán una gran facilidad para enfrentarse al aprendizaje de un segundo idioma.

**Hipótesis 3:**

La planificación de los aprendizajes, el ambiente que hay en el aula y las relaciones que tienen unos con otros, proporcionan a los estudiantes un mejor desarrollo y adquisición de la lengua inglesa.

**Hipótesis 4:**

Los alumnos que hablan en inglés con sus familiares o que acuden a academias de inglés para aprender el idioma estarán más motivados que aquellos que no lo practican fuera del entorno escolar.

**Hipótesis 5:**

Los alumnos que muestran gran interés y esfuerzo en estas asignaturas se ven capaces de afrontar el aprendizaje de una segunda lengua y por lo tanto se sienten más motivados.

### **5.3 Población y muestra del estudio.**

El siguiente estudio se llevará a cabo en el colegio público de educación infantil y primaria Catalina de Aragón ubicado en el barrio Parque Goya de la ciudad de Zaragoza tras haber estado tres meses con ellos durante el periodo de Prácticas Escolares del grado. La motivación es esencial en el alumnado de estas edades, ya que condiciona su capacidad para aprender, realizar tareas y tener interés por aprender conceptos nuevos.

Cuenta con aproximadamente 200 alumnos matriculados en la etapa de Infantil y con 460 alumnos matriculados en la etapa de Primaria, con tendencia a ampliarse y a mantenerse.

La escuela tiene como objetivo crear un clima de democracia a través de valores morales como la paz, la unidad, la participación, el respeto la responsabilidad y la solidaridad y, sobre todo, crear en los alumnos una interacción y una interpretación de

los hechos para conseguir un pensamiento crítico en ellos. El centro aboga por su autonomía, lo que les permitirá crecer completamente integrados en la sociedad.

Además, se pone especial énfasis en la salud de los estudiantes al brindar actividades que contribuyen a su adecuado y óptimo desarrollo físico, social y emocional. En relación con ello, el centro cuenta con un proyecto educativo llamado Programa para el Impulso de la Vida Activa (PIVA), en el que el centro proporciona a los alumnos almuerzos saludables como fruta o frutos secos y se trabajan estos aspectos en la mayoría de las áreas de forma transversal. Otro proyecto relacionado con mantener un estilo de vida saludable es el Proyecto Stars, que se trata de una iniciativa que se comparte con otros cinco centros aragoneses que forman parte de esta iniciativa en la que, cada uno en su entorno, se impulsa a que los alumnos caminen y utilicen la bicicleta de una forma más continua. En relación con los proyectos educativos de desarrollar hábitos de vida saludables, el centro participa en el programa Erasmus + “*Time to make the move*” con países como Inglaterra, Turquía, Francia, Hungría y Portugal. Los objetivos de este programa son: educar al alumnado en los hábitos de vida saludables, como a la actividad física y la correcta nutrición; educar en el respeto y la tolerancia hacia otras culturas de las que se puede aprender; trabajar en equipo y cooperación; y mejorar las habilidades lingüísticas y comunicativas.

Cabe señalar que el nivel socioeconómico de las familias que componen el centro es medio, aunque en algunos casos, uno de los miembros de la familia se encuentra en desempleo.

Este centro participa en el convenio MEC-British Council de Currículo Integrado Hispano-Británico con un 40% de las horas impartidas de clase en inglés, entre ellas, Science, Art, Literacy and Physical Education. Se trata de un centro AICLE que durante los últimos cursos escolares, se ha sumado a la iniciativa de la Consejería de Educación participando en numerosas actividades como campamentos de inmersión lingüística. En cuanto a la formación de los docentes que imparten asignaturas en inglés, presentan un nivel lingüístico avanzado del idioma que les permite desenvolverse sin problema en el desarrollo de las sesiones.

Por otro lado, se trata de un centro que apenas hace uso de los libros de texto, sobre todo en los primeros cursos de Primaria, en lo que el docente no trabaja en ninguna asignatura con libro de texto. Es por ello por lo que este se sustituye por materiales

elaborados por los maestros del centro o materiales de la red, con el objetivo de dar mayor flexibilidad y adaptación a los contextos del alumnado y, sobre todo, mayor capacidad de intervención del alumnado en la construcción de su propio aprendizaje.

En cuanto al profesorado, el centro cuenta con dos docentes nativos que imparten clase en los niveles superiores de Primaria. Todos los docentes del centro hacen uso de las nuevas tecnologías y proyectos, ya que no se utilizan libros de texto tradicionales, por lo que todos los recursos utilizados son elaborados por el profesorado del centro o encontrados en Internet.

Por último, la investigación se llevará a cabo con el alumnado de 2ºB de Primaria que cuenta con un total de 20 alumnos y con su tutora, que imparte además las asignaturas de Science, Art y Literacy. La encuesta que se les practicó fue la misma para todo el colectivo seleccionado, por lo que los datos se tratarán de manera conjunta.

En cuanto a los profesores, se seleccionó a la tutora del grupo-clase ya que, además es la persona que se encarga de impartir las sesiones de Science, Art y Literacy en el aula.

#### **5.4 Análisis de resultados y variables.**

El diseño de la presente investigación se basa en el análisis descriptivo de los datos recogidos en los cuestionarios. Existen dos tipos de variables esenciales para cualquier tipo de investigación: las variables independientes y las variables dependientes. Las variables independientes son aquellas que varían o son controladas para estudiar sus efectos en la otra variable. La variable dependiente es aquella que se va a estudiar y medir a los alumnos y, como variable dependiente, la motivación que estos factores generan en los alumnos.

Con las variables escogidas, se requiere de un análisis posterior que, debido a las características descriptivas de este trabajo, no se podrá llevar a cabo pero sí el conocimiento y la relación descriptiva de dichas variables.

Para llevar a cabo el análisis de los datos recogidos en los cuestionarios, se han preguntado una serie de cuestiones para saber si hay alguna relación entre la motivación y el ambiente en el aula de las clases en inglés, la motivación y el esfuerzo de los alumnos, la motivación y el autoconcepto de cada uno de ellos, la motivación y los

reforzadores externos, la motivación y la autodeterminación del alumnado, la motivación y el interés de los alumnos por las asignaturas y, finalmente, la motivación y la finalidad por la que se esfuerzan en conseguir buenas calificaciones.

Finalmente, se recogerán sus respuestas y se representarán en tablas gráficas en porcentajes para poder interpretar de una manera más sencilla los resultados.

### **5.5 Técnicas e instrumentos de investigación empleados.**

Para llevar a cabo esta investigación, se hará uso de dos cuestionarios, uno de ellos para los alumnos el cual está adaptado a sus edades (Anexo 1) y otro para la maestra (Anexo 2).

En cuanto a los cuestionarios realizados a los alumnos, las preguntas se han escogido debido a la observación durante dos meses de este aula de 2º de Primaria, es decir, que con los datos obtenidos mediante la observación de las clases y del alumnado, se han planteado y adaptado estas preguntas a los alumnos. Hay un total de 14 preguntas en el cuestionario de los alumnos. La gran mayoría de las respuestas son de Sí o No, además de la justificación de cada una de ellas. Por ello, se han realizado unos gráficos en los que se valoran estos resultados y, además de las justificaciones y explicaciones del alumnado.

En estos cuestionarios se incluyeron preguntas para obtener datos cuantitativos, es decir, preguntas a valorar de forma numérica, como también preguntas de respuesta abierta para la obtención de datos cualitativos y poder llevar a cabo una investigación más completa.

Para la puesta en práctica de la recogida de datos, fue necesaria una intervención de aproximadamente una hora y media con los alumnos, ya que se sacó a los alumnos de clase de uno en uno para que sus respuestas no fuera influyentes en las de otros compañeros, y se realizó el cuestionario de manera oral mientras se les grababan sus respuestas con una grabadora.

El cuestionario diseñado para los docentes es de mayor extensión que el de los alumnos y recoge un total de 17 ítems. Los ítems se han dividido en cinco bloques.

En el primer bloque se encuentra la información y las preguntas generales relacionadas con los datos personales y demográficos de la maestra, es decir, su nacionalidad, las horas de clase que imparte a este grupo-clase y las asignaturas.

El segundo bloque recoge los ítems relacionados con el nivel de competencia lingüística que la maestra afirma que tienen sus alumnos, es decir, se evalúan las habilidades lingüísticas que se trabajan en el aula.

El tercer bloque trata la metodología y los recursos educativos que la maestra utiliza en el aula durante las sesiones, es decir, conocer si la maestra trabaja de una forma tradicional o no y la relación existente con que los alumnos se encuentren motivados en estas asignaturas.

El cuarto bloque tiene como objetivo conocer el nivel de interés, esfuerzo y vergüenza que los alumnos presentan en estas áreas y cómo interpreta y actúa la maestra estos casos.

Finalmente, el quinto bloque se basa en la opinión y visión de la maestra sobre el ambiente que existe en el aula, tanto con la maestra como con el alumnado y si la maestra conoce las motivaciones de los alumnos.

## 6. RESULTADOS

### 6.1 Cuestionarios de los alumnos

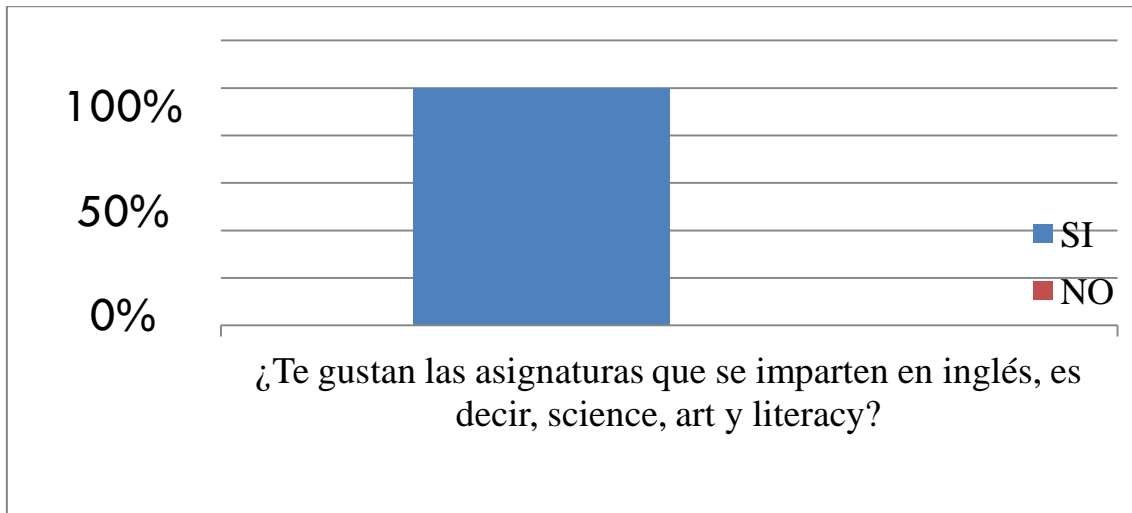
En la elaboración del cuestionario dirigido al alumnado, se ha tenido en cuenta su edad (7 y 8 años) y se ha procurado que el diseño del mismo fuera un formato sencillo y adaptado para ellos.

Este cuestionario está formado por 14 preguntas, las cuales algunas son cerradas y otras son abiertas para conocer mejor algunos aspectos relevantes para la investigación.

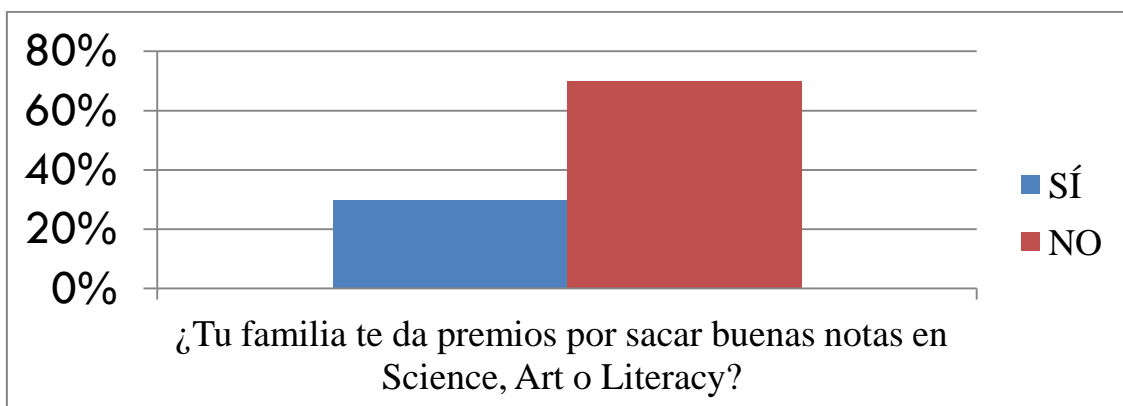
La primera pregunta del cuestionario cuestiona *si a los alumnos les gustan las asignaturas que se imparten en inglés, es decir, Science, Art y Literacy*.

Los datos obtenidos reflejan que al total de alumnos encuestados les gustan las asignaturas impartidas en inglés en la escuela.

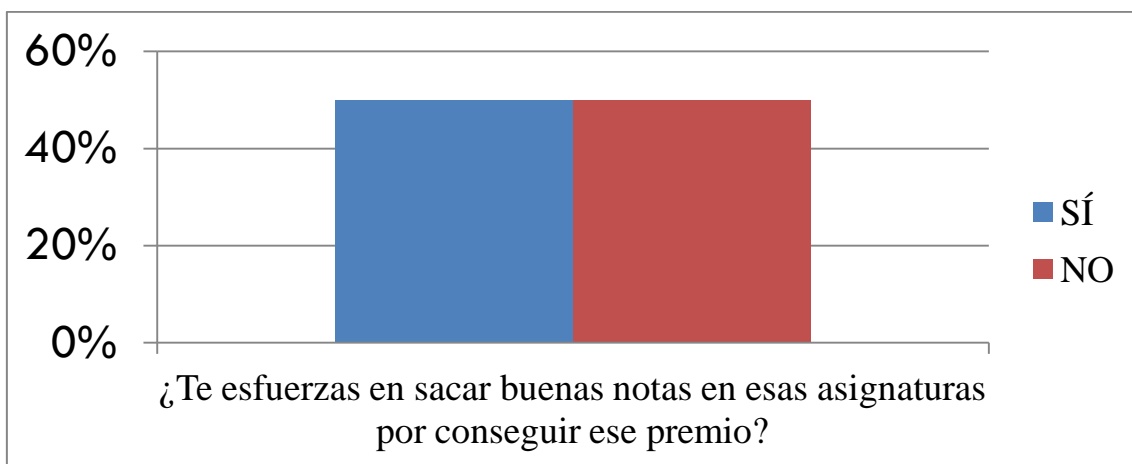
Sus respuestas fueron acompañadas de justificaciones. La mayoría de los alumnos afirmaron que les gustaban estas asignaturas porque aprendían mucho inglés y el idioma les gustaba. Además, otras de las respuestas fueron que estas asignaturas les gustan porque realizan actividades divertidas y aprenden contenidos muy útiles e interesantes, ya que algunos de sus comentarios fueron *me gustan mucho estas asignaturas porque hacemos juegos, aprendemos muchas cosas interesantes y practicamos inglés o me gustan estas asignaturas porque aprendemos cosas nuevas y me divierto mucho*”.



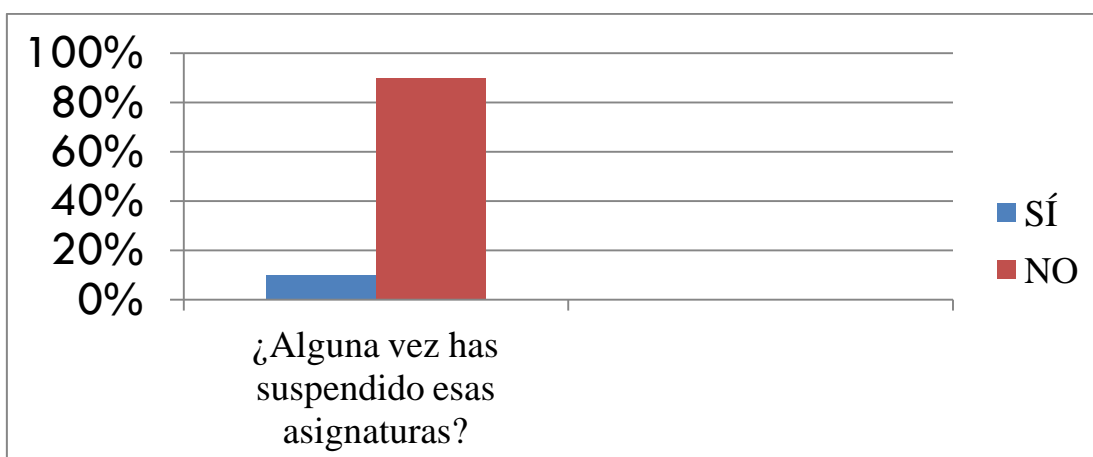
En la pregunta de *¿Tu familia te da premios por sacar buenas notas en Science, Art o Literacy?* el 30% de los alumnos respondió que sí, mientras que el 70% de los alumnos respondió que nunca habían recibido ningún premio por parte de sus padres por obtener buenas calificaciones. Se les preguntó qué tipo de juguetes habían obtenido y algunos de los premios que el 30% de los encuestados nombró fueron juguetes, peluches y el uso más prolongado de videojuegos, con los que además, se sentían muy satisfechos. Sin embargo, un 70% de los alumnos negó haber recibido algún premio por obtener buenas calificaciones.



A la siguiente pregunta *¿Te esfuerzas en sacar buenas notas en esas asignaturas por conseguir ese premio?* El 50% de los alumnos que contestaron que sí a la pregunta anterior, se esfuerzan por sacar buenas notas para conseguir únicamente ese premio. En este aspecto, varios encuestados afirmaron sentir más motivación de esta manera y que si no obtuvieran ese premio, sus calificaciones serían inferiores a las actuales. El otro 50% de alumnos que recibían premios por sus calificaciones afirman esforzarse para obtener buenas calificaciones y aprender. Ante esta respuesta, varios alumnos añadieron lo siguiente: *no me esfuerzo solamente por conseguir un juguete, sino porque me gustan las asignaturas; si mis padres no me dieran un premio, me seguiría esforzando igual porque me lo paso muy bien en clase.*

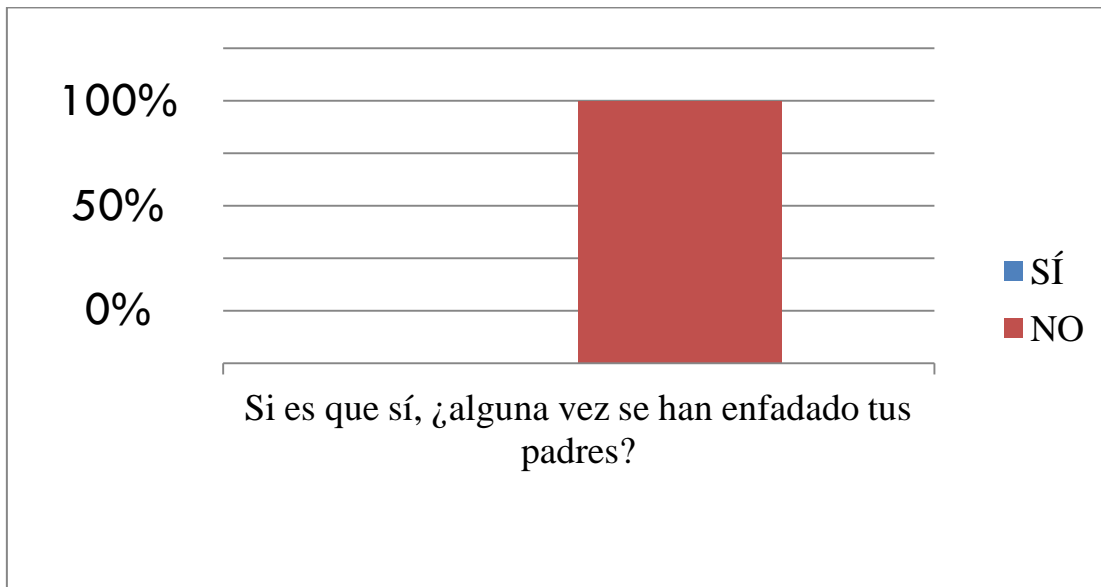


En la siguiente cuestión *sobre si alguna vez han suspendido estas asignaturas*, el 90% afirma no haber suspendido nunca Art, Science o Literacy. Sin embargo, el 10% de los alumnos encuestados dicen haber suspendido en alguna evaluación, alguna de las asignaturas nombradas. De este porcentaje de alumnos, todos respondieron que habían suspendido Science, pero, a pesar de ello, les gustaba mucho.

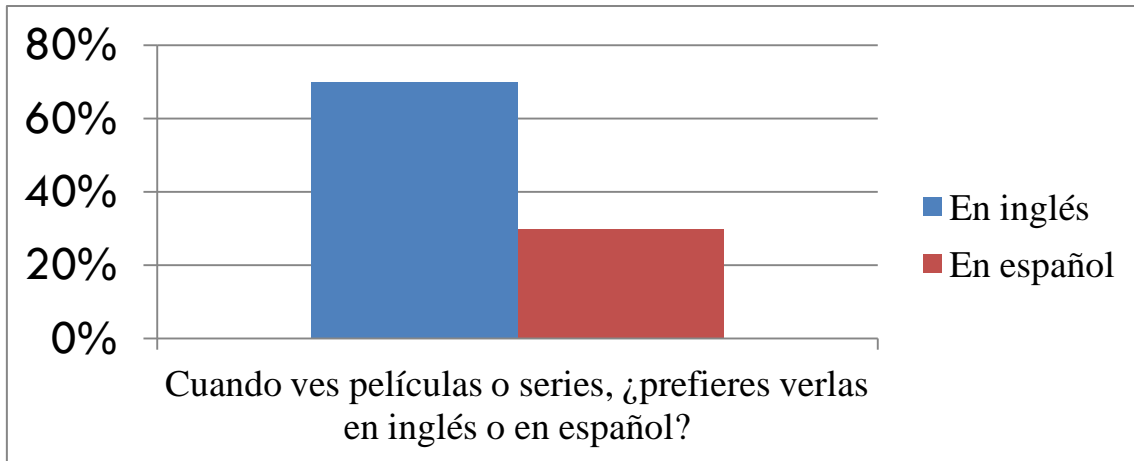




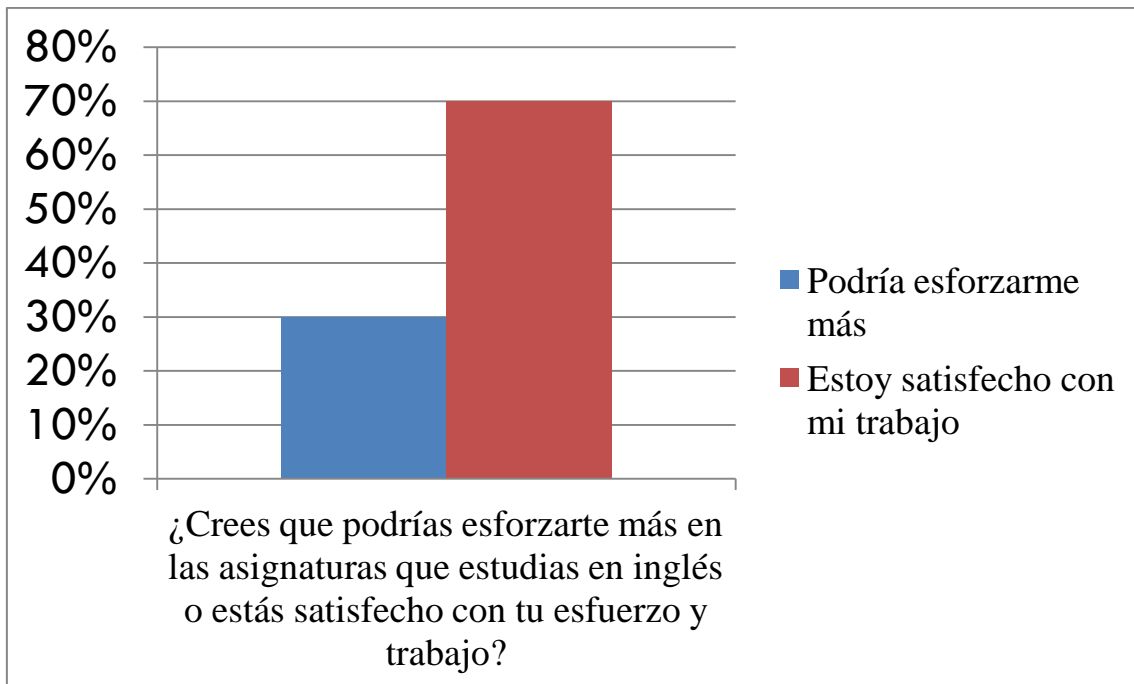
En relación a la pregunta anterior, se pregunta si *¿alguna vez se han enfadado tus padres por haber suspendido?* El 100% de los participantes responde que nunca se han enfadado sus padres con ellos y que siempre se han mostrado comprensivos y con una actitud tolerante.



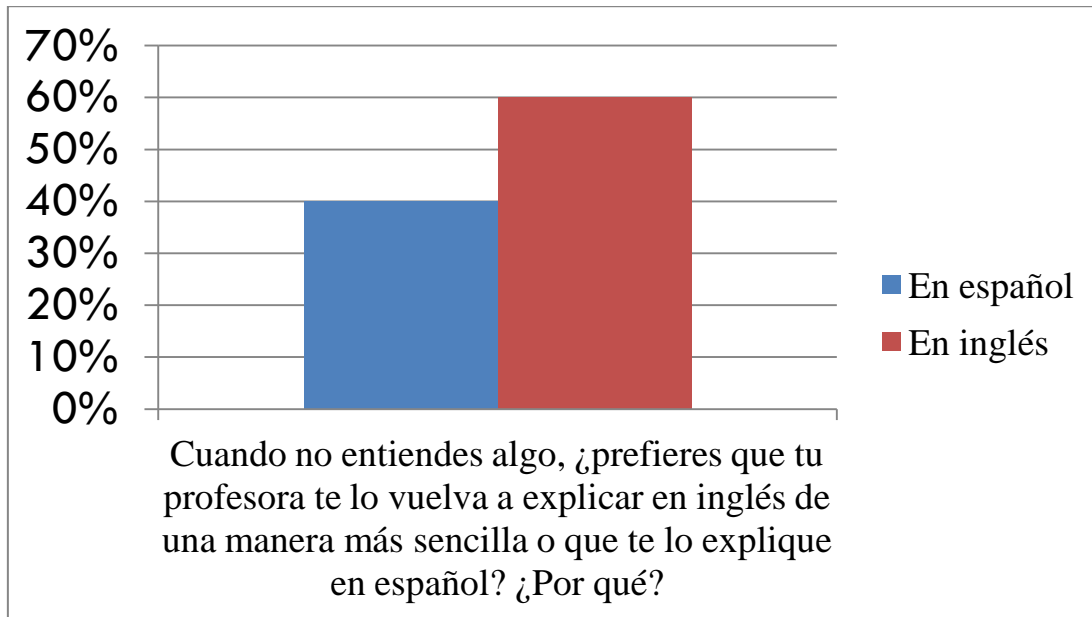
Por otro lado, se les preguntó si *preferían ver las películas o series en español o en inglés*. El 70% de los alumnos encuestados respondió que preferían ver las series, películas o dibujos animados en inglés y que, además lo hacen tanto en el colegio como en casa. Afirman que de esta manera pueden aprender más inglés y que les gusta más. Algunas de sus respuestas fueron las siguientes: *yo entiendo las películas en inglés y prefiero verlas así porque aprendo más*. Sin embargo, el 30% indica que prefieren verlo en español, ya que es más sencillo de comprender y requiere menos esfuerzo. Varios alumnos coincidían en esta respuesta: *Siempre veo los dibujos en español porque así me entero mejor de lo que dicen y me gusta más*.



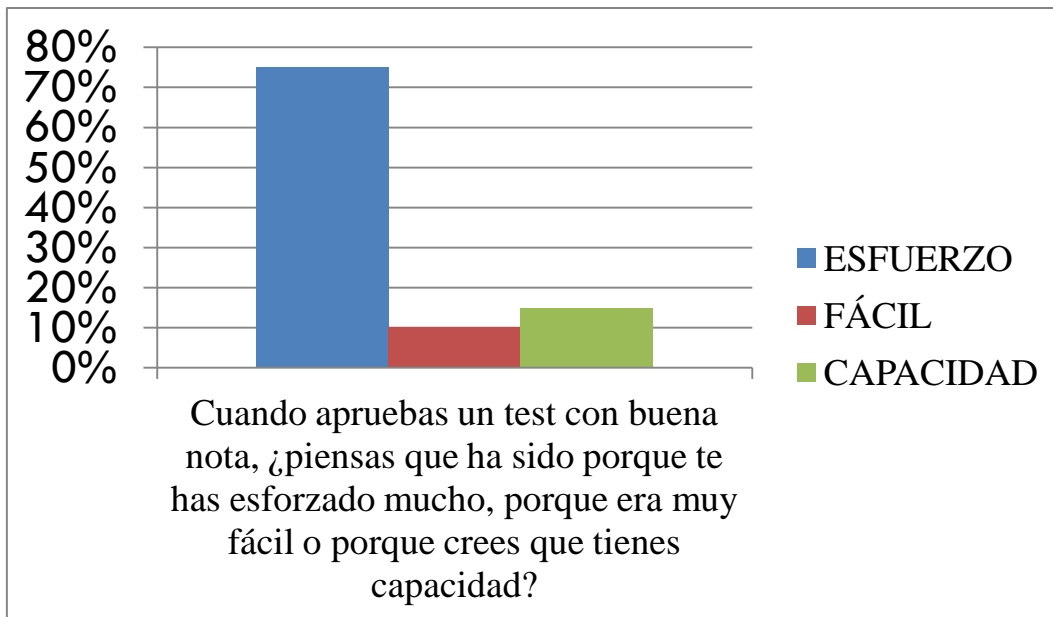
En cuanto a la pregunta *¿crees que podrías esforzarte más en las asignaturas que estudias en inglés o estás satisfecho con tu esfuerzo o trabajo?* El 70% de los alumnos respondieron que estaban satisfechos con su trabajo y esfuerzo, mientras que el 30% indicaron que podrían dedicarle más horas a las tareas académicas y al estudio, así como prestar mayor atención en clase en el momento de las explicaciones. Al porcentaje de alumnos que confirmaba poder esforzarse más, se les preguntó sobre la manera en la que podrían hacerlo, y estas fueron algunas de sus respuestas: *podría estar más atento en clase; podría repasar los ejercicios del Classroom un poco todos los días; podría colorear siempre todos los dibujos.*



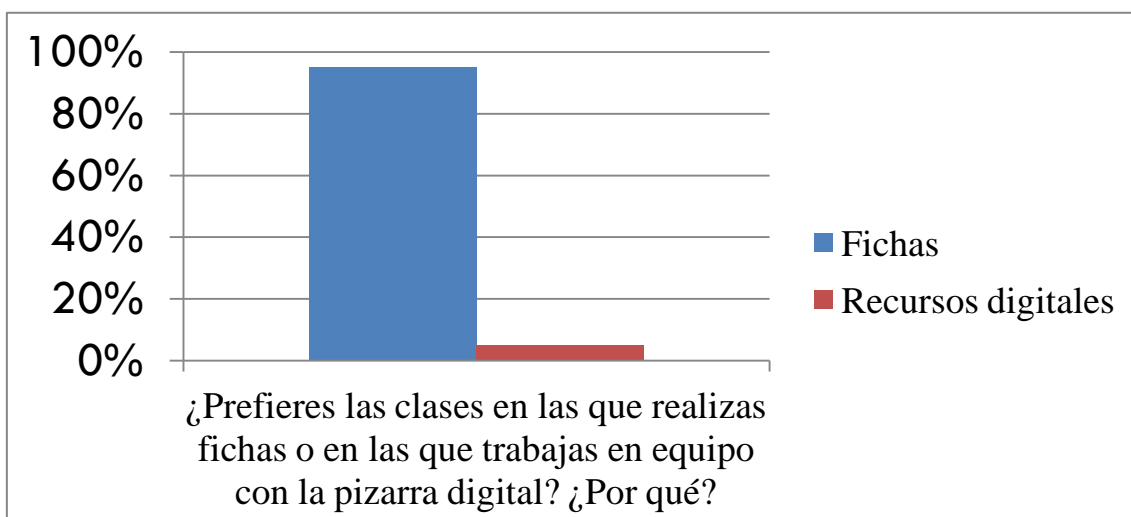
El 60% de los alumnos encuestados afirman ante la pregunta *Cuando no entiendes algo, ¿prefieres que tu profesora te lo vuelva a explicar en inglés de una manera más sencilla o que te lo explique en español? ¿Por qué?* que prefieren la explicación en inglés. Muchos de ellos coinciden en que si se lo explican en inglés, ellos aprenden y se esfuerzan más por comprender el idioma, además de que les gusta. Sin embargo, el 40% restante prefieren una explicación en español, ya que indican que así comprenden mejor la explicación que tienen que seguir.



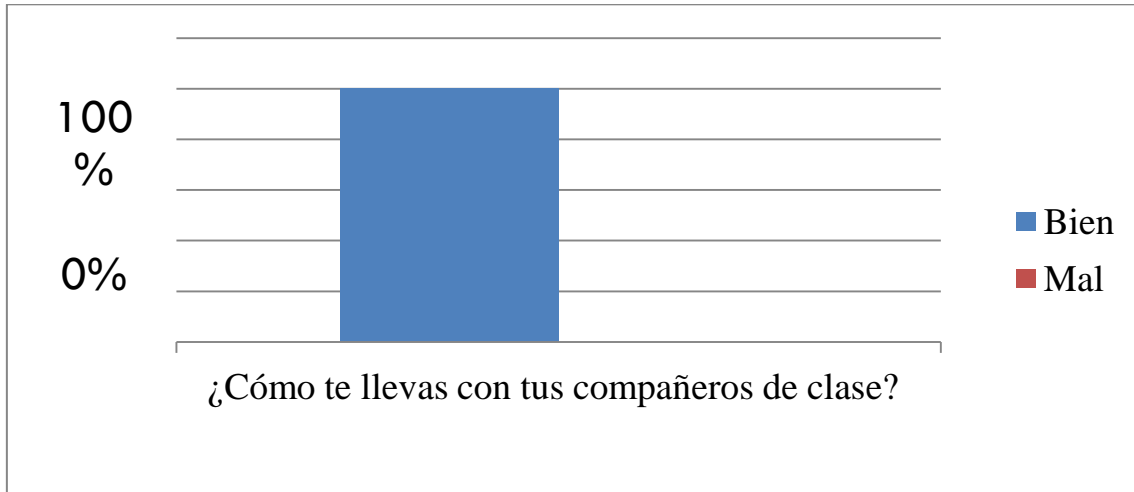
En la pregunta *Cuando apruebas un test con buena nota, ¿piensas que ha sido porque te has esforzado mucho, porque era muy fácil o porque crees que tienes capacidad?* El 75% de los alumnos encuestados respondió que se esforzaban mucho cuando tenían que estudiar o realizar las tareas. Sin embargo, el 10% afirmó que si obtenían buenas calificaciones era por la facilidad del examen y no por su esfuerzo. Finalmente, el 15% del total de alumnos señaló que sus buenas calificaciones estaban relacionadas con la gran capacidad que poseían.



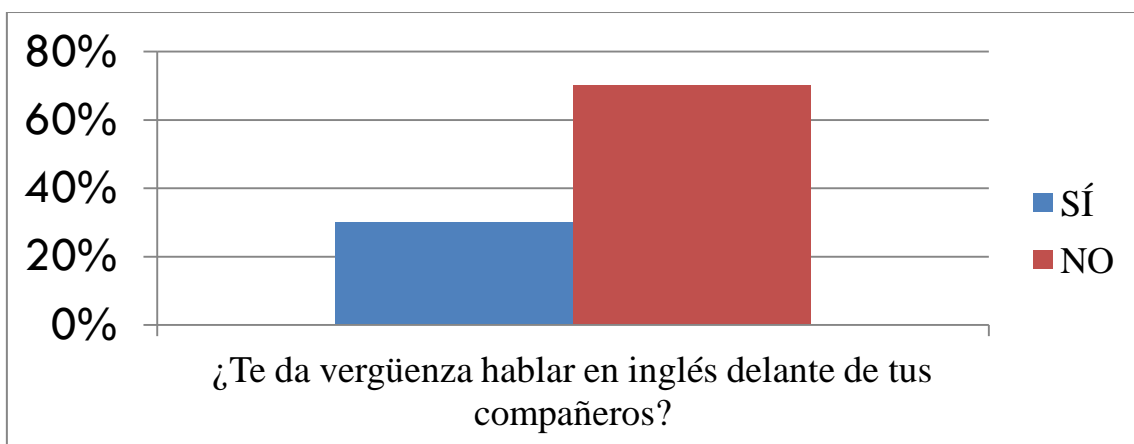
En la pregunta *¿Prefieres las clases en las que realizas fichas o en las que trabajas en equipo con la pizarra digital?* el 95% de los alumnos contestaron que preferían las sesiones en las que se utilizaban recursos tecnológicos y se trabajaba en grupos, ya que afirman que cuando usan la pizarra digital están más atentos y les divierte más la sesión. Algunas de sus afirmaciones fueron las siguientes: *prefiero trabajaren grupo porque lo que así nos explicamos lo que no sabemos y hacemos mejor las actividades; prefiero la pizarra digital porque vemos vídeos, cantamos canciones, hacemos Plickers, jugamos por grupos...*



Cuando se les preguntó por *cómo se llevan con sus compañeros de clase*, el total de los alumnos respondió que la relación era muy buena y que eran todos amigos, a pesar de que, a veces en el recreo se formasen discusiones.



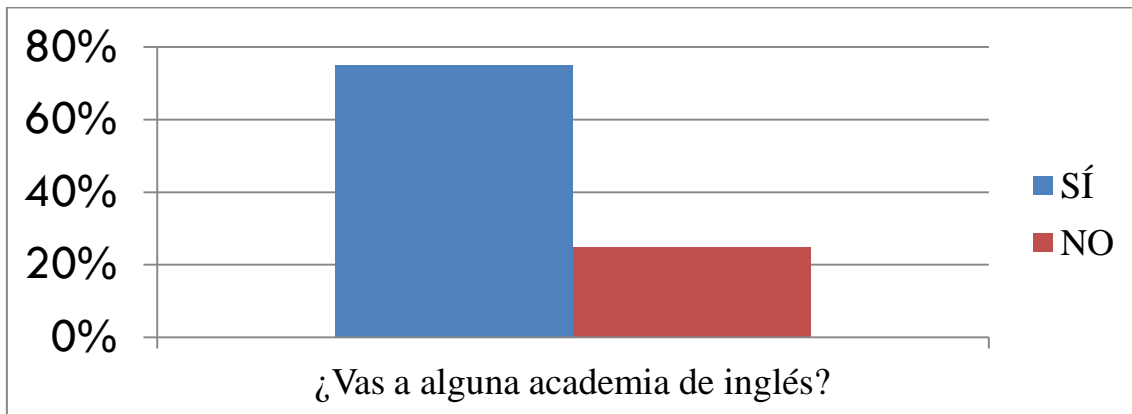
Ante la cuestión ¿te da vergüenza hablar en inglés delante de tus compañeros? El 30% de los alumnos ha contestado que sí que les da vergüenza hablar en inglés en el aula, ya que no se sienten cómodos y esperan que el resto de compañeros se puedan reír de ellos por cometer algún fallo o pronunciar mal. El resto, es decir, el 70% de los alumnos, afirma no sentir vergüenza cuando hablan en inglés en clase. Algunas de sus explicaciones fueron que todos están aprendiendo el inglés y que ninguno sabe hablarlo perfectamente. Por otro lado, también explican que son todos amigos, por lo que nunca se reirían de cómo pronuncia otro compañero.



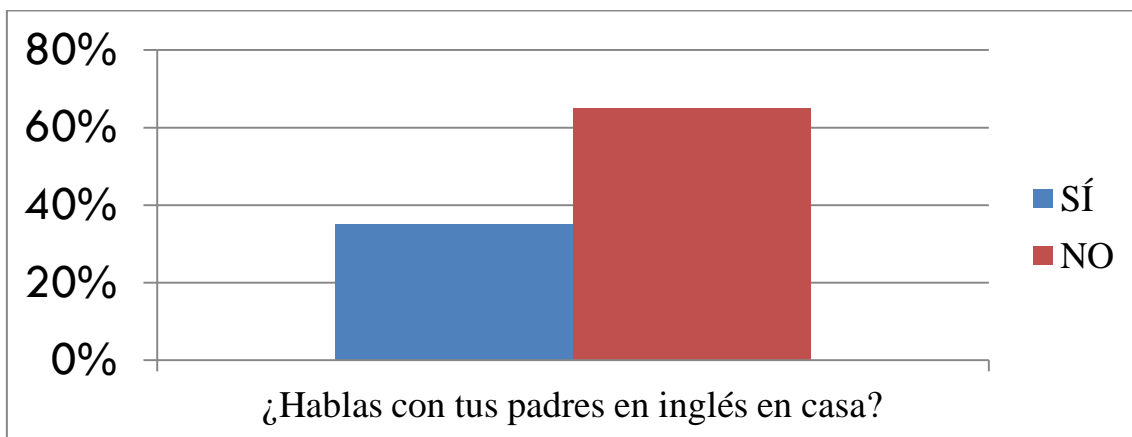
Ante la pregunta *¿vas a alguna academia de inglés?* el 25% de los alumnos respondió que no, ya que muchos de ellos conversaban con sus padres en inglés. El 75% de los

alumnos afirmó ir a una academia de inglés 2 veces por semana después del colegio o tener una profesora particular en casa que les enseña el idioma.

Es posible que estos alumnos asistan a academias de inglés porque sus padres consideran que tener esta ayuda fuera de la escuela puede ser beneficioso para promocionar adecuadamente en las asignaturas cursadas en el colegio.



En esta última cuestión ¿hablas con tus padres en inglés en casa? El 35% respondió que sí, ya que sus padres comprenden el idioma y saben hablarlo con soltura. Además indican que sus padres les hablan en inglés de manera fluida tanto en casa como en el parque. Mientras, el 65% indica que no hablan en inglés con sus padres ya que sus padres no saben hablar el idioma correctamente.



## 6.2. Cuestionario docente

En este cuestionario, la profesora indica que su nacionalidad es española y que imparte las asignaturas de Science, Literacy, Art y Tutoría a los alumnos encuestados.

En el segundo bloque de preguntas, se pregunta a la maestra por el nivel de competencia que tienen sus alumnos en cuanto al inglés. La docente afirma que sus alumnos poseen un nivel de competencia lingüística general correspondiente a un 8. En cuanto a la habilidad de Writing, Speaking y Reading, la maestra evalúa su nivel de competencia en un 8, 8 y 7 respectivamente. En relación a ello, se le pregunta a la maestra que *en cuál de las cuatro habilidades lingüísticas (Speaking, Listening, Writing, Reading) cree que sus alumnos se sienten con más capacidad y autoconfianza*, a lo que la maestra responde que sus alumnos tienen mayor capacidad y confianza en el *Listening*, ya que llevan mucho tiempo recibiendo input lingüístico.

El siguiente bloque trata de la metodología y los recursos que la maestra utiliza en sus clases de Science, Literacy y Art. En cuanto a la metodología utilizada, la maestra responde: *Utilizo un enfoque variado. En ocasiones sesión magistral, pero intento emplear metodologías inductivas como trabajo por rincones, uso de estructuras de aprendizaje cooperativo, flipped learning, aprendizaje basado en pensamiento como “thinker keys”, uso de organizadores gráficos, destrezas y rutinas de pensamiento...* En cuanto a los recursos utilizados para llevar a cabo las sesiones impartidas en inglés, la maestra afirmó que hacía uso de Google Classroom para añadir vídeos explicativos, ejercicios interactivos adicionales para repasar el temario, etc; de *Plickers* para las evaluaciones a final de temario; uso de canciones, cuentos y vídeos; *Wordwall* y *Quizzlet*, etc. Además, se le preguntó *si utilizaba en algún momento el castellano en clase* a lo que la docente respondió: *Sí. Para reconducir conductualmente a algún alumno en concreto, cuando es necesario que conozcan alguna palabra que se introduce en inglés también en castellano, es decir, en las ocasiones que veo que es necesario hacerlo*. Finalmente, se preguntó *a cerca de los incentivos que la maestra utilizaba para que los alumnos se sintieran más motivados en sus clases*, a lo que ella respondió que trabaja con refuerzos positivos de felicitaciones y con un sistema en el que los alumnos, semanalmente, obtienen puntos si realizan correctamente la tarea, tienen buena actitud... y al final de la semana se les recompensa con pequeños premios, como pegatinas. Por el contrario, si los alumnos realizan sus tareas de manera incorrecta o su comportamiento no es el adecuado, su puntuación será más baja.

El cuarto bloque de preguntas está relacionado con cómo actúan los alumnos en las clases de inglés. Por ello, se le preguntó a la maestra *si sus alumnos sentían vergüenza al hablar en inglés*, a lo que contestó que dependía del alumno, pero podía ese grado de

vergüenza entre un 6 y un 7. En relación a esta pregunta, se le preguntó *qué hacía cuando veía que sus alumnos sentían vergüenza al hablar en inglés*, a lo que la maestra respondió que no daba importancia al error, ya que priorizaba ante todo la comunicación en el aula. En cuanto a la pregunta *¿muestran interés los alumnos cuando no entienden algo?* La maestra respondió que *depende del alumno y de su capacidad para tolerar la frustración, sus expectativas con respecto al tema a aprender o incluso sus creencias sobre sí mismo como alumno-aprendiz, pero por lo general, la gran mayoría muestra interés en estas asignaturas*. Además, se le cuestionó *si los alumnos solían plantearle dudas*, a lo que la maestra respondió que suelen preguntarle varias dudas y, cuando no las preguntan, la docente pide que le pregunten tres dudas como parte de la tarea.

Finalmente, en cuanto al ambiente que existe en el aula, *se le preguntó a la maestra que si existía buena relación entre el grupo clase y la maestra*, y su respuesta fue que en general la relación era buena entre ellos y la docente. Además, se quiso conocer *si la docente solía tener en cuenta el gusto de los alumnos en sus clases* a lo que ella respondió: *Intento que lo trabajado en el aula tenga conexión con su entorno y con su realidad cotidiana para que lo aprendizajes sean más significativos*. Por otro lado, en cuanto al *tipo de ejercicios o actividades con los que los alumnos están más motivados*, según la maestra son las estructuras de trabajo cooperativas como el folio giratorio, los números, la tabla redonda, etc., aunque en general, ella afirma que son alumnos muy fáciles de motivar.

## 7. DISCUSIÓN

Una vez expuestos los datos de las encuestas, se analizarán y se expondrán una serie de conclusiones.

En primer lugar, la gran mayoría de los alumnos muestran una motivación intrínseca, ya que, al total del alumnado entrevistado, les gustan las asignaturas que se imparten en inglés en el centro. De acuerdo con Ryan (1995), la motivación intrínseca debe hacer que la persona asimile, que alcance el dominio, el interés espontáneo y que explore, ya que es esencial para el desarrollo cognitivo y social, que son representativos del disfrute. Tal y como ocurre en el ejemplo, existen necesidades psicológicas innatas en



los alumnos que les llevan a que se comporten de una manera determinada sin que exista un incentivo externo.

Sin embargo, una minoría afirma que se esfuerza únicamente por conseguir los premios que sus padres les dan, por lo que se considera que estos alumnos muestran una motivación extrínseca hacia el idioma. Es posible que hayan respondido que les gustan las asignaturas que se imparten en inglés debido al buen ambiente de la clase y a los contenidos que se trabajan en las sesiones, pero cuando se deben esforzar para conseguir buenas calificaciones, piensan en el premio que pueden conseguir y no en el aprendizaje. Los alumnos que tienen una motivación extrínseca no encuentran el fin en una satisfacción personal, sino que esperan una recompensa externa. Por ello, la motivación extrínseca se basa en las actividades que se llevan a cabo para obtener un instrumento separable a dicha tarea. Ryan y Deci (2000).

Por otro lado, otro gran porcentaje de alumnos respondió que prefieren ver las películas o dibujos animados en inglés, por lo que se considera que su motivación es integradora, es decir, que tienen motivación por aprender la lengua para interactuar con otras personas que hablen ese idioma e integrarse en esa cultura. Además, también es necesario señalar que los alumnos muestran una gran motivación autónoma en la que se sienten competentes y comprometidos con el idioma. Todo esto favorece la internalización de la motivación, ya que según Ryan y Deci (2000) se han identificado tres necesidades para que el alumno se encuentre motivado, es decir, la necesidad de ser competente, la necesidad de relacionarse y la de ser autónomo para conseguir un desarrollo óptimo y un bienestar personal. También se encuentra esta variable en la pregunta *¿prefieres que tu profesora te repita la explicación en inglés de una manera más sencilla o en español?* En la que el 60% de los alumnos responde que preferirían en inglés. En este sentido, los alumnos también se sienten autónomos y competentes con el inglés ya que su objetivo es aprender más a pesar del esfuerzo que pueda generar. Según Flores y Jiménez (2015) en su estudio de la influencia del autoconcepto en el aprendizaje del inglés, el alumnado con un autoconcepto positivo percibía los resultados de sus actos de una manera favorable y efectiva en comparación con el alumnado con un autoconcepto negativo. Esto también indica que el alumnado tiene expectativas de autoeficacia para alcanzar el total rendimiento de la tarea (Bandura, 1997; Bandura y et al., 2001). Es decir, el 60% del alumnado encuestado cree poder realizar con eficiencia

esa conducta, ya que estos alumnos reconocen sus logros que corroboran la idea que tienen sobre sí mismos, es decir, su autoconcepto.

El esfuerzo de los alumnos ante la obtención de buenas calificaciones en los test de las asignaturas bilingües es muy elevado, ya que este porcentaje de alumnos corresponde al 75%. Según las dimensiones de Weiner (1987), el esfuerzo indica una dimensión inestable, interna y controlable; y la capacidad es una dimensión interna, estable e incontrolable. Es preferible que el alumnado atribuya los éxitos a las dimensiones que son estables, controlables e internas para que se consideren autores de sus propios éxitos, ya que de acuerdo con González y Turón (1992, p. 157) es necesario sentirse responsable del éxito que se ha conseguido y que esté atribuido a las dimensiones internas como la habilidad y el esfuerzo desempeñado. Sin embargo, si el alumnado atribuye el éxito a algún factor externo y no se siente responsable de su éxito, no aumentan sus sentimientos de competencia, por lo que su motivación disminuye. Este es el caso de los alumnos que han respondido que la obtención de buenas calificaciones se debe a la facilidad de la tarea o a la suerte, por lo que, al no relacionar sus éxitos a causas internas, no tendrán la motivación de que ese éxito se vuelva a producir debido a la inestabilidad de la causa.

Los recursos que la maestra utiliza juegan un papel importante en la motivación de los alumnos. De acuerdo con la maestra del alumnado encuestado, los recursos que ella habitualmente utiliza para que sus alumnos se sientan motivados en el aula son Google Classroom, Plickers, uso de canciones, cuentos y vídeos. Además, en esta clase de 2º de primaria se trabaja sin libros de texto, por lo que todos los materiales que los alumnos utilizan son diseñados por la profesora o recursos interactivos, en el que en la mayoría de ocasiones, estas actividades se llevan a cabo trabajando en grupo. De acuerdo con Fernando Rodríguez y Santiago R. en su obra *Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*, para motivar a los alumnos resulta más fácil conseguir los objetivos cuando conectamos con la tecnología, especialmente cuando estamos ante un aula de alumnos ligados a las Tecnologías de la Información y la Comunicación durante su día a día. Por ello, tal y como indica la maestra, utiliza herramientas como *Wordwall*, *Quizzlet*, *Plicker* y vídeos, y es por ello por lo que se puede afirmar que estos alumnos se sienten motivados en estas asignaturas debido, en gran parte, a cómo se imparten las sesiones y las herramientas que se utilizan. Por otro lado, la maestra afirma utilizar la metodología del aprendizaje basado en el pensamiento y con la que cree que sus

alumnos se encuentran motivados en el aula. El aprendizaje basado en el pensamiento proporciona a los alumnos nuevas formas de utilizar la mente, por lo que incrementará la capacidad de comprender lo que se les proponga. Además, también aumentará su motivación para aprender y la imagen que tienen de ellos mismos (Swartz, 2014, p. 12). Por ello, se puede afirmar que los alumnos se encuentran motivados en las sesiones en las que se utiliza esta metodología, es decir en las áreas bilingües, ya que además la maestra afirma trabajar mediante un aprendizaje significativo con el objetivo de que los alumnos encuentren la conexión de su entorno con su realidad cotidiana. Según Román y Díez (2005) trabajar en el aula con un aprendizaje significativo, al contrario que con el aprendizaje memorístico y repetitivo, aumenta la motivación del alumnado (Citado en García y Doménech, 1997).

En cuanto al ambiente en la clase, el total de alumnos afirma sentirse cómodo ya que la relación entre ellos es buena. Generar un buen ambiente en el aula tanto con el profesor como entre los alumnos es esencial para fomentar la motivación. La gran mayoría del alumnado dice sentirse en un ambiente agradable y cómodo. Esto es debido a que, tal y como afirma Hector Ruiz Martín en su obra *¿Cómo aprendemos?* la demostración de pasión por lo que se está enseñando, posibilitar la comprensión de lo que se aprende para generar mayor interés, utilizar actividades de trascendencia en el aula y una retroalimentación positiva generan un ambiente óptimo en el aula además de mantener motivados al alumnado. Sin embargo, el 30% del total de alumnos confirma que siente vergüenza o miedo al expresarse en voz alta en inglés en el aula por miedo a que el resto de compañeros se puedan reír de ellos. Según Rubio F. en su obra *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*, si los profesores reducen la ansiedad de los estudiantes durante las sesiones de expresión oral, deben eliminar en la medida de lo posible la causa o ayudar a los estudiantes a afrontarla. Una acción que pueden tomar es crear un ambiente de clase positivo utilizando técnicas para mejorar su actitud hacia la enseñanza e inspirar relajación y comodidad. También se puede cambiar los diálogos internos y las emociones que pueden afectar los patrones de tareas y los resultados del aprendizaje. (Citado en Badilla y Rojas, 2016, p. 9). De acuerdo con la maestra de este alumnado, cuando los alumnos hablan en inglés en clase, ella da prioridad a la comunicación y no da importancia al error. Es por ello, por lo que la gran mayoría del alumnado no siente ansiedad o vergüenza al comunicarse en inglés. Por otro lado, el 30% de los alumnos

que si que se sienten así, es posible que sea debido a los factores biológicos, ya que, como indica Badilla (2016) pueden alterar el comportamiento de los individuos.

En la encuesta también se observa el gran poder de los agentes externos. El 75% de los encuestados afirmó que acudía a una academia de inglés para mejorar el idioma y el 35% del total también indicó que hablaban en inglés con sus familias. De esta manera, es aconsejable que el alumno presencie el acompañamiento de la familia y que estos estén comprometidos con la acción. Si las familias dan a sus hijos diferentes oportunidades para que exploren el idioma en casa o en una academia realizando sus actividades lúdicas favoritas, el niño estará desarrollando sus destrezas en inglés de una forma natural, por lo que se encontrará más motivado.

Finalmente, Medina (2006) explica los principios de la metodología AICLE y todos ellos se aplican en el grupo-clase entrevistado como forma de motivar al alumnado. En primer lugar, en la metodología AICLE es necesario promover la implicación y cooperación de todos los alumnos. Tal y como se ha explicado anteriormente, la maestra imparte las clases basándose en un aprendizaje significativo, cooperativo y basado en el pensamiento que, a su vez, es una manera de mantener al alumno motivado. Por otro lado, en la metodología AICLE se hace uso de recursos tecnológicos (TIC) para aportar un contexto variado, rico e interactivo. En este caso, la maestra también utiliza herramientas tecnológicas para esta finalidad y es otra forma de generar interés y motivación por las asignaturas. Finalmente, en el modelo AICLE se apuesta por una enseñanza flexible a los distintos estilos de aprendizaje facilitando la comprensión del contenido y poniéndolo en un contexto real. Por ello, de acuerdo con los resultados de la encuesta de la maestra, esta atiende a los alumnos según los distintos ritmos de aprendizaje facilitando el contenido cuando es necesario, como por ejemplo haciendo alguna intervención en castellano o explicándolo de diferentes maneras para su mejor comprensión. Todos estos principios mencionados de la metodología AICLE dan como resultado un incremento de la motivación en el aula por parte de los alumnos como ya se ha mencionado en base a numerosos estudios. Es por ello por lo que se puede concluir afirmando que, tal y como se indica en la hipótesis de esta investigación, los alumnos que estudian con esta metodología presentan un alto nivel de motivación intrínseca y extrínseca por aprender la segunda lengua.

## 8. CONCLUSIÓN

En esta investigación se ha pretendido analizar cómo influye la motivación del alumnado del CEIP Catalina de Aragón (Zaragoza) de un aula de segundo de Primaria con una metodología AICLE. Se entiende que se trata de un trabajo que abarca un número limitado de alumnos pero podría ser generalizable en aulas de las mismas características de Zaragoza.

Gracias a la intervención con cuestionarios, tanto a la docente como a los 20 alumnos y a la investigación y lectura de diferentes artículos sobre el bilingüismo y la motivación, se ha podido investigar que la motivación influye en el aprendizaje de una segunda lengua en alumnos de Primaria. En primer lugar, se ha podido observar que para que exista esta motivación, influye el tipo ambiente en el que se encuentran los alumnos, ya que si los alumnos se sienten cómodos y seguros, la motivación por estas asignaturas aumenta. Los agentes externos, como el apoyo de familias con el idioma y asistir a academias de inglés, genera que los alumnos se sientan más seguros a la hora de interactuar en la lengua extranjera, por lo que genera un mayor disfrute con las asignaturas impartidas en inglés y un aumento motivacional. Es por ello, por lo que tal y como se explicaba en las hipótesis iniciales *la planificación de los aprendizajes, el ambiente que hay en el aula y las relaciones que tienen unos con otros, proporcionan a los estudiantes un mejor desarrollo y adquisición de la lengua inglesa y los alumnos que hablan en inglés con sus familiares o que acuden a academias de inglés para aprender el idioma estarán más motivados que aquellos que no lo practican fuera del entorno escolar*, se ha podido comprobar de manera positiva que estos agente externos tienen una influencia positiva en el aprendizaje de los alumnos.

Una de las hipótesis de la investigación era conocer si *los alumnos que muestran gran interés y esfuerzo en estas asignaturas se ven capaces de afrontar el aprendizaje de una segunda lengua y por lo tanto se sienten más motivados*. Para ello se ha investigado sobre el autoconcepto y la autoeficacia de una persona y cómo influyen en la motivación para aprender el inglés como lengua extranjera. Estos factores, tal y como se ha podido observar, influyen de manera positiva en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, ya que los alumnos con una visión positiva de sí mismos se ven más capaces de llevar a cabo las acciones y por lo tanto, más motivados. De esta manera, se se observa en estos alumnos el incremento del interés por el idioma, por lo que, tal y

como se planteaba en la hipótesis inicial, cuanto más capaz se sienta el alumno al realizar algo, más interés y motivación obtendrá.

También se ha podido conocer que *la metodología AICLE aumenta la motivación intrínseca y extrínseca del alumnado*, tal y como se afirmaba en una de las hipótesis iniciales. Debido a la flexibilidad, las herramientas y recursos utilizados, la cooperación entre los alumnos y el aumento de la autonomía y autoconcepto, se puede concluir afirmando que esta metodología mantiene al alumnado motivado en el aprendizaje de una segunda lengua.

Partiendo de los alcances y limitaciones en esta investigación, cabe plantear que la muestra es pequeña y pueden surgir problemas para generalizar resultados a otros alumnos, ya que este tipo de estudio no permite establecer relaciones de causalidad.

## 9. BIBIOGRAFÍA

Abaitua, B., & Ruiz, M. A. (1990). Expectativas de autoeficacia y de resultado en la resolución de tareas de anagramas. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 43(1), 45-52.

Antolín, R. (2013). Motivación y rendimiento escolar en educación primaria. *Recuperado septiembre, 26, 2019*.

Ardila, A. (2012). Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y función*, 25(2), 99-114.

Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En L. e. al., Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras (105-129). Madrid: Edelsa.

Badilla, D. C., & Rojas, Y. M. (2016). Estrategias para reducir la ansiedad durante las actividades orales en estudiantes de inglés. *Revista de Lenguas Modernas*, (25).

Baker, C. (2011). The Effectiveness of Bilingual Education. En *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*.

- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual matters. Ada, A. F., & Baker, C. (2001). *Guía para padres y maestros de niños bilingües* (Vol. 5). Multilingual Matters.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, 1986(23-28).
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control.
- Beltrán, J.A. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of the syntax. Cambridge, USA: MIT Press.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Ernst Klett Sprachen.
- Craven, R. G., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (1991). Effects of internally focused feedback and attributional feedback on enhancement of academic self-concept. *Journal of educational psychology*, 83(1), 17.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. Working Papers on Bilingualism, No. 19.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y aprendizaje*, 6(21), 37-68.
- Deci, E. L. (1976). Notes on the theory and metatheory on intrinsic motivation. En *Organization behaviour and human performance*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Diccionario Cervantes. (2012). Recuperado el 9 de mayo de 2021, de [http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/bilingindv.htm](http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilingindv.htm).

DÖRNYEI, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273–284.

Fernández Fernández, V. (2018). Los programas bilingües AICLE en Educación Primaria: su impacto en la motivación de los alumnos.

Fidalgo-García, A. (2012). *Análisis de la motivación suscitada por el programa bilingüe CLIL en los alumnos de Educación Primaria de un centro rural en la provincia de Soria* (Bachelor's thesis).

Freud, S. (1915). Los instintos y sus destinos. *Obras completas*, 2, 2039-2052.

García Bacete, F. J., & Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar.

García, B. F. (2017). Mejorar la motivación en ciencias con enseñanza CLIL. Un estudio de caso. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, (Extra), 2625-2630.

García Legazpe, F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Gardner, R. C. (2014). *Attitudes and motivation in second language learning* (pp. 63-84). Psychology Press.

Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Moorcroft, R. (1985). The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. *Language learning*, 35(2), 207-227.

Garrido Gutiérrez, I. (1995). Motivación biológica. En A. Ferreras (Ed.), *Psicología básica. Introducción al estudio de la conducta humana* (pp. 453- 471). Madrid: Ediciones Pirámide S.A.

González-Torres, M. C., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Eunsa.

Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and language*, 36(1), 3-15.



Herrero Pascual, M. (2014). Programas bilingües en la provincia de Zaragoza: implementación, metodología y evaluación.

Jaca, O. S., & Toledo, S. V. (2015). MOTIVACIÓN DE ALUMNOS Y ALUMNAS DE SEXTO DE PRIMARIA HACIA LA CARRERA DE LARGA DURACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA.

KEYSER, V.: Determinants of children's self-efficacy beliefs in academic in environment, Dissertation, M.A. Wits University, 1979.

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). The natural approach: *Language acquisition in the classroom*.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Madrid. Boletín Oficial del Estado (2002).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Madrid. Boletín Oficial del Estado (2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, Madrid. Boletín Oficial del Estado (2013).

Logan, Frank A. (1981). Fundamentos de aprendizaje y motivación. México: Trillas.

Magdalena García, D. T. (2020). Trastorno del Desarrollo del Lenguaje y Bilingüismo.

Martín, H. R. (2020). *¿Cómo aprendemos?: una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza* (Vol. 1). Graó.

Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE-The European dimension: Actions, trends and foresight potential.

Maslow, A. (1954): Motivation and personality. Nueva York: Harper & Row.

Menes-Pabón, A. (2012). BILINGÜISMO Y EMOCIONES: una perspectiva integradora para el análisis de una valoración del nivel de lengua extranjera en un usuario, basada en las emociones que suscitan la afectación de una palabra (Trabajo de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C.

Mirmán Flores, A. M., & García Jiménez, E. (2015). La influencia del contexto de alfabetización y el autoconcepto en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. In *XVII Congreso Internacional de Educación Educativa. Investigar con y para la sociedad (2015)*, p 936-944. AIDIPE.

Morató Cerdán, M. P., & Velilla García, K. E. La importancia de la motivación en la adquisición a una Segunda Lengua.

Naranjo Perreira, M. L. (2009) Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, vol. 33, núm. 2, pp 153-170.

Navés, T., & Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. *Recuperado de <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/padres.pdf>*.

Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Heinle & Heinle Publishers, 7625 Empire Dr., Florence, KY 41042-2978.

Otero Quispe, L. (2018). La motivación y efecto en el aprendizaje del idioma Inglés. Universidad San Pedro-Sullana-2017.

Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: general and applied*, 76(27), 1.

Medina, C. J. P. (2006). Motivación interna y rendimiento académico de los estudiantes de inglés de la ULA Táchira. *Acción pedagógica*, 15(1), 64-73.

Pintrich, P. R., Schunk, D. H., & Luque, M. L. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.

Pita Fernández, S., & Pértegas Díaz, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cad Aten Primaria*, 9, 76-78.

Prince, D., & Nurius, P. S. (2014). The role of positive academic self-concept in promoting school success. *Children and Youth Services Review*, 43, 145-152.

QUILES, J. (2010). *Educación en la autoestima*. Buenos Aires, San Pablo.

- Riding, R. J., & Rayner, S. (Eds.). (2001). *Self perception* (Vol. 2). Greenwood Publishing Group.
- Rodríguez, F., & Santiago, R. (2015). Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula. *La Rioja: Digital-Text*.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of personality*, 63(3), 397-427.
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sánchez, M.P., & Rodríguez, R. (1986). La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 3-26.
- Skutnabb-Kangas, T. (1989). Multilingualism and the education of minority children. *Estudios Fronterizos*, (18), 36-67.
- SUÁREZ, L. P. Tres cuestiones sobre el bilingüismo.
- Swartz, R. J., Reagan, R., Costa, A. L., Beyer, B. K., & Kallick, B. (2014). *El aprendizaje basado en el pensamiento* (Vol. 4). Ediciones SM España.
- Titone, R. (1976). *Bilingüismo y educación* (Vol. 28). Fontanella.
- Vergara, I. C. (2017). Dominar dos idiomas vs. bilingüismo. Definiendo un bilingüismo inclusivo y operativo. *Thélème (Madr., Internet)*, 32(1), 23-33.
- Weiner, B. (Ed.). (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. General Learning Press.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: *The concept of competence*. *Psychological Review*, 66(5), 297-333.
- Woolfolk, Anita (2006). *Psicología Educativa*. Pearson Educación. pp 669.
- Young, P. T. (1961). Motivation and emotion: A survey of the determinants of human and animal activity.

## 10. ANEXOS

### Anexo 1: Cuestionario de los alumnos.

¿Te gustan las asignaturas que se imparten en inglés, es decir, science, art y literacy? ¿Por qué?
¿Tu familia te da premios por sacar buenas notas en Science, Art o Literacy?  - Si es así, ¿qué tipo de premios son?  - Si es así, ¿te esfuerzas en sacar buenas notas en esas asignaturas por conseguir ese premio?
¿Alguna vez has suspendido esas asignaturas?  - Si es así, ¿alguna vez se han enfadado tus padres?
Cuando ves películas o series, ¿prefieres verlas en inglés o en español? ¿Por qué?
¿Crees que podrías esforzarte más en las asignaturas que estudias en inglés o estás satisfecho con tu esfuerzo y trabajo?
Cuando no entiendes algo, ¿prefieres que tu profesora te lo vuelva a explicar en inglés de una manera más sencilla o que te lo explique en español?

<p>- ¿Por qué?</p>
<p>Si apruebas un test con buena nota, ¿piensas que ha sido porque te has esforzado mucho, porque era muy fácil o porque crees que tienes mucha capacidad?</p>
<p>¿Prefieres las clases en las que realizas fichas o en las que trabajas en equipo con la pizarra digital?</p> <p>- ¿Por qué?</p>
<p>¿Cómo te llevas con tus compañeros de clase?</p>
<p>¿Te da vergüenza hablar en inglés delante de tus compañeros?</p> <p>- ¿Por qué?</p>
<p>¿Vas a alguna academia de inglés?</p>
<p>¿Hablas con tus padres en inglés alguna vez?</p> <p>- ¿Cuándo?</p>

## Anexo 2: Cuestionario docente

### INSTRUCCIONES:

- Por favor, rellene el cuestionario. Si se le ocurre algún dato o información que considere relevante para la investigación, no dude en apuntarlo.
- Le rogamos la mayor objetividad posible.
- Esta encuesta es totalmente anónima y su único objetivo es la recogida de información para la elaboración del estudio.

Gracias por su colaboración.

Nacionalidad:

Asignaturas que imparte:

Nº de horas semanales que imparte esas asignaturas en 2º de Primaria:

Un 1 supone la menor puntuación y un 10 la mayor.

Del 1 al 10, ¿qué nivel de competencia lingüística en general diría que tienen sus alumnos?

Del 1 al 10, ¿qué nivel de competencia diría que tienen sus alumnos en la habilidad de Speaking?

Del 1 al 10, ¿qué nivel de competencia diría que tienen en general sus alumnos en la habilidad de Writing?

Del 1 al 10, ¿qué nivel de competencia diría que tienen en general sus alumnos en la habilidad de Reading?

¿Qué metodología o enfoque utiliza en sus clases? (Sesiones magistrales, por descubrimiento, a base de preguntas, de forma inductiva o deductiva, etc).

¿Qué recursos utiliza para que sus alumnos esté motivados? (Juegos, música, TICs...).

¿Sienten sus alumnos vergüenza al hablar en inglés? Puntúe del 1 al 10.

Si es así, ¿qué hace cuando eso ocurre?

¿Muestran interés los alumnos cuando no comprenden algo de lo que usted dice?

¿Suelen plantearle dudas al respecto?

¿Suele hablar en inglés en sus clases? Puntuar del 1 al 10.

Si a veces utiliza el castellano, ¿en qué momento lo hace?

¿Utiliza algún tipo de incentivo para motivar a los alumnos? (Refuerzos positivos como por ejemplo ánimos y felicitaciones en el momento...).

Si es así, ¿cree que sus alumnos se sienten más motivados al hacerlo? Justifique su respuesta.